

# **UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA**

**Departamento de Ciencia Política y de la Administración III**

**(Teorías y Formas Políticas y Geografía Humana)**



## **TESIS DOCTORAL**

**Las miradas de los niños y niñas tapatíos a los problemas públicos urbanos: aproximación a la construcción social de la participación ciudadana infantil**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Claudia Arufe Flores**

Directora

María Guadalupe Valdés Dávila

**Madrid, 2016**

# UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

## FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA

**Departamento de Ciencia Política y de la Administración III**  
**(Teorías y Formas Políticas y Geografía Humana)**



### **LAS MIRADAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS TAPATÍOS A LOS PROBLEMAS PÚBLICOS URBANOS: APROXIMACIÓN A LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA INFANTIL**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR**

**Claudia Guadalupe Arufe Flores**

Bajo la dirección de la doctora

Ma. Guadalupe Valdés Dávila

Madrid, 2015

# UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA  
Departamento de Ciencia Política y de la Administración III  
Teorías y Formas Políticas y Geografía Humana

Doctorado en Estudios Iberoamericanos: Realidad política y social

**Tesis Doctoral**

**LAS MIRADAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS TAPATÍOS A LOS PROBLEMAS  
PÚBLICOS URBANOS**

**Aproximación a la construcción social de la participación ciudadana infantil**

Autor:  
Claudia Guadalupe Arufe Flores

Director:  
Dra. Ma. Guadalupe Valdés Dávila

Junio 2015

*A todos los niños y niñas tapatíos (de todos los tiempos)  
que, esperando participar, se les acabó la infancia*

## **Agradecimientos**

Cuando se recorre un largo y sinuoso camino hay mucho que agradecer y a muchos a quien darles las gracias. Primeramente quiero agradecer a Dios por darme la vida y la oportunidad de haber terminado este programa de doctorado, por darme las fuerzas que tanto necesitaba. También a todos mis maestros y compañeros del curso 2002 -2003, sé que desde sus países y regiones están trabajando por hacer un mundo mejor; les agradezco a ellos sus enseñanzas que me inspiraron y que nunca olvidaré.

Agradezco a mis queridos padres por su apoyo siempre incondicional y por los ánimos que me dieron durante todos estos años. A mis amados hermanos por haber compartido su infancia conmigo y sobre todo por estar siempre presentes, aún en las distancias geográficas. Mi más profundo agradecimiento a mi amada hija quien a pesar de su corta edad, me animaba a seguir adelante en este andar todos los días y ha sido mi motor permanente. Para cada uno de ellos y con todo mi amor.

Quiero hacer especial mención a mi MAESTRA Pitina, que desde la licenciatura me acompañó en mis aprendizajes profesionales y ahora amablemente aceptó ser mi tutora y directora en esta aventura académica que no hubiera sido posible lograr sin ella. Mil gracias por todas sus horas dedicadas y por sus generosas enseñanzas.

También deseo darle las gracias a la Dra. Lourdes Gaitán porque fue la primera persona en motivarme a realizar el estudio desde el enfoque de la Nueva Sociología de la Infancia y quien ahora me honra con haber retroalimentado mi trabajo, sus aportaciones resultaron sumamente valiosas, al igual que las de la Dra. Yolanda Corona Caraveo, pilar en el estudio social de la infancia en México y a la Dra. Azul Aguiar, especialista en políticas públicas, a las tres mi más profundo agradecimiento.

Un agradecimiento especial a Amparo Ballesteros e Isabel Ladera, de la Universidad Complutense, su amable apoyo y gestión fueron pieza clave en todo el proceso de presentación de este trabajo. Igualmente, agradecer al Dr. Heriberto Cairo por todas sus atenciones. Por último quiero agradecer a mis queridas amigas Mónica, Liliana y Flor así como a sus familias que, sobre todo en la recta final, me extendieron su ayuda para que contara con tiempo de poder terminar esta tesis doctoral.

# INDICE GENERAL

Presentación.....	1
 <b>PRIMERA PARTE. MARCOS DE REFERENCIA TEMÁTICA</b>	
Resumen.....	3
 <b>Capítulo 1. Esquema general de la investigación.....</b>	 4
1.1. Planteamiento del problema.....	4
1.2. Delimitación del objeto de estudio.....	7
1.3. Objetivos y preguntas de investigación.....	10
1.4. Delimitación espacial y temporal.....	12
1.5. Estructura de la tesis.....	13
1.6. Justificación.....	14
 <b>Capítulo 2. El estudio social de la infancia.....</b>	 15
 <b>Capítulo 3. Los derechos de la infancia en el marco político iberoamericano.....</b>	 22
3.1. La historia de los derechos infantiles.....	23
3.2. Dos plataformas internacionales: una década de derechos.....	29
3.3. La Comunidad Iberoamericana de Naciones.....	36
3.4. Reuniones Iberoamericanas.....	38
3.4.1. Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno.....	39
3.4.2. Conferencias Iberoamericanas de Ministras, Ministros y Altos Responsables de la Niñez y la Adolescencia.....	50
3.4.3. Conferencias de Esposas y Jefes de Estado y de Gobierno de Las Américas.....	57

3.4.4. Foros de ONG de Infancia y Adolescencia de Iberoamérica.....	60
<b>Capítulo 4. La participación infantil: un nuevo paradigma.....</b>	<b>65</b>
4.1. Los diversos conceptos de la participación infantil.....	66
4.2. Ámbitos, tipos y dimensiones de la participación infantil.....	76
4.3. La ciudadanía infantil.....	85
4.4. Características de la participación infantil considerada en esta investigación.....	94
<b>Capítulo 5. Infancia y políticas públicas.....</b>	<b>97</b>
5.1. Algunos referentes teóricos sobre políticas públicas.....	98
5.2. Participación infantil en las políticas públicas.....	102
5.3. Políticas públicas para la infancia en México.....	114
5.4. Políticas Públicas municipales para la participación social infantil.....	121
5.4.1.1. ¿Infancia versus Niñez?.....	123
<b>SEGUNDA PARTE. MARCOS TEÓRICOS - METODOLÓGICOS</b>	
<b>Resumen.....</b>	<b>135</b>
<b>Capítulo 6. Perspectiva teórica – metodológica.....</b>	<b>136</b>
6.1. La construcción social de la realidad.....	136
6.1.1. ¿Qué se entiende por realidad?.....	137
6.1.2. La realidad en la vida cotidiana.....	140
6.1.3. Dos dimensiones de la realidad cotidiana: objetiva y subjetiva.....	143
6.1.3.1. La dimensión objetiva de la realidad.....	144

6.1.3.2. La dimensión subjetiva de la realidad.....	151
6.1.4. Los tres momentos de la dialéctica social.....	155
6.1.5. Interacciones humanas en los mundos sociales.....	156
6.1.6. El orden temporal y espacial en la vida cotidiana.....	163
6.2. La Nueva Sociología de la Infancia.....	165
6.3. La participación infantil en las investigaciones sociales.....	172
<b>Capítulo 7. Diseño metodológico de la investigación.....</b>	<b>181</b>
7.1. La dimensión ontológica.....	183
7.2. La dimensión epistemológica.....	187
7.3. La dimensión metodológica.....	191
7.4. El papel del investigador fenomenológico.....	194
7.5. La interpretación a partir de la percepción de niños y niñas.....	196
7.6. Momentos de la construcción social de la participación infantil en la vida cotidiana.....	200
7.7. Selección y características del contexto.....	205
7.8. Los tipos ideales: instrumentos para comprender la realidad.....	224
7.8.1. Tipos ideales de niños y niñas en las investigaciones sociales.....	231
7.8.2. Tipos ideales de niños y niñas en Guadalajara, Jalisco.....	235
7.9. Selección de la muestra.....	242
7.10. Técnicas de recolección de datos.....	248
7.10.1. El dibujo.....	248
7.10.2. La entrevista.....	252
7.11. Contacto con la muestra seleccionada.....	256



7.12. Aplicación de las técnicas de investigación.....	258
7.13. Esquema de análisis de la información.....	260

### **TERCERA PARTE. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

Resumen.....	265
--------------	-----

#### **Capítulo 8: Infancias tapatías en el siglo XXI.....**

8.1. El niño temeroso.....	275
8.2. El niño ecologista.....	291
8.3. El niño endémico y el niño cosmopolita.....	307
8.3.1. Identidad y sentido de pertenencia urbana.....	325
8.4. El niño desafiliado.....	329
8.5. El niño inconforme con el gobierno.....	332
8.6. El niño lúdico.....	341
8.7. Imagen urbana desde la mirada de las infancias tapatías.....	346
8.8. Tipos de soluciones que los niños y niñas proponen a los problemas urbanos y su relación con las formas de participación infantil.....	353

#### **Capítulo 9: Reflexión dialógica sobre la construcción social de la participación ciudadana infantil en Guadalajara.....**

9.1. Las políticas públicas municipales de los asuntos urbanos prioritarios para la infancia tapatía.....	359
9.1.1. Políticas públicas para la seguridad.....	361
9.1.2. Políticas públicas para el cuidado del medio ambiente.....	367
9.1.3. Políticas públicas para el ocio y la recreación infantil.....	370
9.1.4. Políticas públicas para la identidad y apropiación cultural.....	377

## CUARTA PARTE: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

<b>10. Conclusiones</b> .....	381
10.1. Evaluación del proceso de investigación: alcances y limitaciones	392
10.2. Nuevas líneas de investigación.....	393
<b>11. Propuestas</b> .....	396
11.1. Modelo para comprender la construcción social de la participación ciudadana infantil.....	397
11.2. Propuestas de participación infantil en las políticas públicas.....	400
11.3. Esbozos de elementos a considerar en las políticas públicas municipales.....	420
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	461
<b>Anexos</b> .....	480

## TABLAS

1. Categorías de los derechos del niño según la Convención.....	28
2. Temas de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno.....	40
3. Tipos de participación infantil	79
4. Enfoques de investigación participativa infantil.....	175
5. Métodos de investigación con participación infantil.....	177
6. Diversidad de perspectivas constructivistas.....	184
7. Características de los tipos ideales de niños tapatíos, considerados para la muestra a entrevistar.....	241
8. Unidades de significado general para analizar las entrevistas.....	263
9. Tipos infantiles según la zona y escuela.....	269
10. Actividades del tipo ideal “El niño cosmopolita”.....	319
11. ¿A dónde van y qué hacen los niños y niñas como tú cuando están fuera de la escuela?.....	345
12. Lo que más me gusta de mi ciudad.....	354
13. Lo que menos me gusta de mi ciudad.....	354
14. Problemáticas comunes según credencial.....	360
16. Componentes de las políticas públicas que promueven la participación infantil.....	421
17. Desglose temático de la inversión en niños y adolescentes, 2010.....	433

## **GRÁFICOS**

1. Ámbitos de participación infantil.....	78
2. Escalera de participación de Roger Hart.....	80
3. Ubicación geográfica de la ciudad de Guadalajara, Jalisco.....	207
4. Tipos ideales infantiles tapatíos a partir de la información obtenida.....	274
5. Modelo para comprender la construcción social de la participación infantil desde las políticas públicas.....	397
6. Desglose de la inversión total en 2010 por derechos (millones de pesos).....	432

## **MAPAS**

1. Sectores del municipio de Guadalajara, Jalisco.....	210
2. Espacios públicos en la ciudad de Guadalajara.....	374
3. Unidades deportivas en el municipio de Guadalajara por zonas.....	375
4. Infraestructura cultural en el municipio de Guadalajara por zonas.....	379

# PRESENTACIÓN

Este documento es resultado de un largo trabajo de investigación realizado bajo la modalidad de tesis doctoral del programa Estudios Iberoamericanos: Realidad Política y Social, cursado en la Universidad Complutense de Madrid. Opté en el año 2003 por estos estudios porque existía una línea de investigación titulada “Los problemas de la infancia en América Latina”. Como licenciada en Ciencias de la Educación, siempre he mantenido un interés especial por mejorar las condiciones de vida de los niños y niñas, desde la carrera mi aproximación profesional fue en el ámbito escolar, pero al cursar el doctorado descubrí que la infancia también puede estudiarse como grupo social desde una perspectiva sociológica. Y es a partir de ella que se llevó a cabo esta investigación.

Su objetivo consistió en comprender el proceso de la construcción social de la participación ciudadana infantil en la ciudad de Guadalajara, Jalisco mediante la aproximación a las vivencias de los niños y niñas con respecto a los problemas públicos urbanos. La utilidad de los posibles hallazgos está vinculada a la explicación que ofrece Lourdes Gaitán (2006: 23) cuando se refiere a que el interés de la investigación “no se detiene en su capacidad de añadir nuevos conocimiento sobre determinados aspectos de la vida social o del comportamiento humano, sino que gana valor con la posibilidad de influir en la transformación de las prácticas sociales con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de las personas”.

En este tenor, en el planteamiento de esta tesis subyace el convencimiento de que el bienestar social de la infancia está incompleto si no se permite a los niños y niñas participar en la atención de los asuntos públicos de su entorno local. Por esta razón se espera que, como fin último, este estudio llegue a ser de utilidad a los gobiernos locales en cuanto a la formulación y gestión de políticas públicas en las que se les reconozca realmente a los niños y niñas, su ciudadanía infantil.



# **PRIMERA PARTE: MARCOS DE REFERENCIA TEMÁTICA**

## **Resumen**

Esta primera parte tiene como objetivo comunicar el marco general de esta investigación y presentar estados del arte con respecto a los temas que forman parte del planteamiento del problema. En el capítulo 1 se presenta cómo, una situación de interés académico y social, se problematizó y convirtió en objeto de estudio, se especifican los objetivos y preguntas que guiaron esta tesis y además se describe la estructura de la misma. En los siguientes cuatro capítulos se abordan los temas del estudios social de la infancia, los derechos de los niños y niñas desde el marco político iberoamericano, la participación infantil y las políticas públicas para la infancia; todos ellos son temas relacionados con el objeto de estudio y fue necesario definir desde qué perspectiva fueron considerados.

# Capítulo 1. Esquema general de la investigación

## 1.1. Planteamiento del problema

En México no existe una tradición de participación infantil en los asuntos públicos urbanos. Para el común de la gente es habitual pensar en los niños y niñas como personas que, al estar en proceso de socialización, aún no tienen la capacidad para opinar ni actuar con respecto a los problemas que pueden resultarles de interés. Pese a que se puede afirmar que el ser niño o niña en la época actual no es lo mismo que lo que fue en los tiempos de los abuelos, resulta notorio que aún hoy en día, en el pensamiento común de los adultos, no figuran los niños y niñas como sujetos sociales capaces de participar activa y cotidianamente en la toma de decisiones de los mundos sociales públicos.

Sin pasar por alto que el ser niño o niña en la actualidad está condicionado por diversos factores – como el acceso a la tecnología en la vida diaria, las reconfiguraciones familiares, el incremento de la violencia doméstica y pública; la pérdida de la confianza en las instituciones tradicionales como la familia, la escuela, la Iglesia, los cuerpos de seguridad – persiste un halo adultocéntrico que los mantiene al margen de la generación de opiniones y acciones colectivas con relación a los problemas comunes de la ciudad.

Por lo menos eso es lo que ocurre en la ciudad de Guadalajara, Jalisco México. En esta parte del mundo, la infancia como grupo social es invisible, en cuanto a que se le considera sólo como objeto de protección y promesas de futuros ciudadanos<sup>1</sup>; pero en el aquí y ahora muchos de sus asuntos o percepciones no han logrado posicionarse en la agenda pública. Prueba de ello es que no existen consejos infantiles en los barrios o colonias, tampoco en el ayuntamiento ni en las escuelas. Como ejemplo contundente basta nombrar los Consejos Escolares de Participación

---

<sup>1</sup> Prueba de ello es que en las legislaciones locales, del estado de Jalisco, se les sigue nombrando “menores” o distinguiéndolos siempre como grupo vulnerable.

Social de la Educación Básica impulsados por la Secretaría de Educación en todo México, los cuales están conformados por académicos, representantes de los Ayuntamientos, exalumnos y padres de familia<sup>2</sup>; los niños y niñas son los grandes ausentes. Al parecer, se pretende educar para ellos, pero sin ellos.

No se puede dejar de reconocer algunos de los esfuerzos que desde los gobiernos mexicanos se han hecho en materia de participación infantil, no obstante que suelen ser actividades esporádicas, puntuales, muchas veces dirigidas y a las que no se les da seguimiento ni continuidad. A modo de ejemplo están las consultas que organiza el Instituto Federal Electoral<sup>3</sup>, así como los días del servidor público cuando niños y niñas “ocupan el lugar” de un funcionario ya sea del poder ejecutivo o legislativo, también se reconoce al Cabildo Infantil de Guadalajara – actividad en el Día del Niño en la que representantes de distintas escuelas primarias del municipio fungen como presidente municipal, síndico, secretario y regidores; y exponen frente a los adultos las dificultades que viven en la ciudad.

Asimismo están las breves consultas infantiles que se hacen en la etapa de diagnóstico de los planes de desarrollo estatal y municipal – donde son convocados grupos seleccionados de forma no muy transparente (en cuanto a que no es claro por qué se eligen unos grupos y no otros) o la primera Jornada de Votación del Primer Presupuesto Participativo Infantil<sup>4</sup>, la cual se proclamaba como un mecanismo innovador en el país y que fue aplicada por vez primera en Guadalajara en el año 2013 con miras que fueran los niños y niñas tapatíos quienes decidieran, mediante su opinión en urnas electrónicas, sobre las obras públicas que realizaría el Ayuntamiento durante el ejercicio 2014.

---

<sup>2</sup> Para más información, se sugiere visitar el portal oficial:

<http://www.consejoscolares.sep.gob.mx/>

<sup>3</sup> Los últimos resultados publicados son los de 2012 en:

<http://www2.ine.mx/documentos/DECEYEC/consultaInfantilJuvenil2012/index.html>

<sup>4</sup> En estas jornadas participaron 561 escuelas primarias y 73 secundarias mediante 200 urnas electrónicas. Información consultada en el portal del Ayuntamiento de Guadalajara:

<http://portal.guadalajara.gob.mx/noticia/guadalajara-arranca-consulta-infantil-y-juvenil-para-presupuesto-participativo>



Un factor común entre todas estas acciones está el hecho de que se permite opinar a los niños y niñas en eventos puntuales, muchos de ellos se convierten en la noticia del día, sin embargo, existe poco o nulo registro que demuestre que sus opiniones fueron realmente consideradas por los gobernantes, en la toma de decisiones. Por ejemplo, durante el arranque de las Jornadas de votación del Primer Presupuesto Participativo Infantil y Juvenil (2013), el gobernador del estado de Jalisco, Aristóteles Sandoval Díaz, pronunció un discurso en el que preguntó a los niños y niñas ahí presentes sobre qué les gustaría que el gobierno hiciera para mejorar la ciudad<sup>5</sup>.

Algunas de las respuestas ahí dadas fueron para pedir canchas de fútbol, instalaciones en las escuelas, más árboles, juegos en los parques, la educación para los más pobres, más banquetas, arreglo de las calles y limpiezas en las colonias. De igual forma ocurrió con los resultados que se reportaron al final de esa primera jornada: los niños y niñas solicitaron más tecnología en sus escuelas, desayunos sanos en ellas, parques limpios y seguros, calles más alumbradas, más áreas recreativas y parques, más unidades de salud y mejores políticas, más respetuosos honestos y justos.<sup>6</sup> Sin embargo, no hay registros ni noticias que evidencien que estas cuestiones se atendieron ni tampoco que se hayan resuelto a partir de las intervenciones de los niños y niñas. Cabe decir que estas Jornadas no se replicaron en otras zonas del estado de Jalisco (como lo prometió el gobernador) ni tampoco sucedieron al año siguiente en Guadalajara. Fue evento de una sola vez

¿Dónde está el problema en las situaciones descritas? Si así ha funcionado por mucho tiempo, por lo menos en la ciudad de Guadalajara, ¿por qué cuestionarse sobre ello? La respuesta cobra sentido en la reflexión que hace Ana María Novella (2012: 382) quien apunta que la participación infantil se mueve en la esfera de los buenos propósitos y de los discursos políticamente correctos, “está en boca de

---

<sup>5</sup> El discurso completo se puede ver completo en el portal del Gobierno del Estado de Jalisco: <http://www.jalisco.gob.mx/es/prensa/discursos/9001>

<sup>6</sup> El informe se encuentra en el siguiente enlace: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2014/12/GUADALAJARA-Presupuesto-Participativo-Infantil-y-Juvenil-mi-ciudad-mi-decision.pdf>

todos y todas, pero falta la parte más esencial y es que sea real, que forme parte de nuestra cotidianidad y sobre todo que pensemos en ella como formativa de la identidad de los niños”. Está claro, el problema de la participación infantil en Guadalajara radica en la incongruencia entre los discursos políticos y lo que se vive realmente en el día a día.

En este sentido, se puede decir las preocupaciones se encaminan en dos rubros:

- 1) El reconocimiento a los niños y niñas de sus capacidades y derechos para participar activamente en las situaciones públicas, lo que conduce a reflexionar en torno a cuál es el papel social que los niños y niñas tienen, y antes que eso, a saber quiénes son, qué hacen, cómo habitan la ciudad y qué tienen que decir sobre todas aquellas cuestiones que les son comunes en cuanto a intereses y preocupaciones
- 2) El entendimiento del fenómeno de “hacer ciudad” no sólo en ámbito urbanístico sino en cuanto a las dinámicas sociales con las que se construyen para todos mejores lugares para vivir y convivir.

## 1.2. Delimitación del objeto de estudio

Frente al planteamiento de todo problema se pueden tomar diversos caminos. La labor de este apartado es precisamente delimitarlos, especificar los ángulos desde los cuales se mirará. En este caso, al inicio de la investigación se supo que el tema principal tocaría alguna cuestión social relacionada con la infancia y dado que el doctorado se centra en los estudios iberoamericanos, desde lo político y lo social; fue fácil encontrar la confluencia en el tema de los derechos de los niños y niñas, reconocidos a nivel internacional e impulsados en las esferas políticas de la región iberoamericana.

Ya que el interés también versaba sobre las cuestiones de “hacer ciudad”, los derechos que más se vinculaban de manera directa eran los relacionados con la participación de quienes construyen la ciudad: los ciudadanos. Por ello tocó delimitar el tema de los derechos de los niños y niñas a aquellos que fueran de competencia ciudadana infantil.

Esta decisión no fue casual sino más bien, coyuntural porque de manera paralela se tuvo un acercamiento teórico a la perspectiva de la Nueva Sociología de la Infancia (Gaitán 2006), la cual propone reconocer a la infancia como una estructura social permanente y a los niños y niñas como actores sociales y sujetos de derechos capaces de influir en sus mundos cotidianos por consiguiente, se optó por estudiar la participación infantil desde un paradigma en el que los niños y niñas ocuparan un lugar protagónico.

Se analizó la bibliografía especializada desde la perspectiva sociológica sobre la participación infantil en el mundo público y recurrentemente se hacía referencia a las políticas públicas, ya que son éstas los principales instrumentos que tienen los Estados para cumplir con los compromisos políticos adquiridos, y era precisamente el caso de México, quien frente a la comunidad iberoamericana y de forma explícita había subrayado que pondría en marcha políticas públicas que garantizaran la participación infantil.

Cuando se habla de participación infantil desde las políticas públicas, se está haciendo mención a los niños y niñas no desde sus individualidades sino desde lo colectivo, lo que representa estudiarles como grupos y estructura social, es decir, como infancia.

Hasta ese momento se tenía claridad en cuanto al planteamiento, sin embargo, quedaba pendiente cómo abordar este estudio y desde qué marcos de referencia teóricos y metodológicos. Las preguntas que ayudaron a orientar la resolución fueron las siguientes: ¿por qué a pesar de los grandilocuentes discursos a favor de

la participación infantil tanto en la esfera iberoamericana como en la nacional y local, no se ha logrado que en México los niños y niñas participen de manera cotidiana y activa en la realidad del mundo de lo cotidiano? ¿Qué sucede o deja de ocurrir que las acciones participativas de la infancia no logran incorporarse a la cultura local?

La incoherencia entre los discursos y la realidad queda ilustrada en el refrán popular que dice: “del dicho al hecho, hay mucho trecho”, y es precisamente “el trecho” lo que reafirmó el interés por comprender las razones por las cuáles, en el caso mexicano, la transición del compromiso a la práctica, simplemente no sucede. Se necesitaba un marco teórico que ayudara a comprender por qué el “deber ser” de la participación infantil no es la realidad en el contexto mexicano. Tenía que ser una teoría que compatibilizara con las concepciones esenciales de la Nueva Sociología de la Infancia, sobre todo con la que afirma que la infancia es una construcción social (Rodríguez 2007: 54). La pista resultaba clara, habría que apegarse a un marco de estudio anclado en el constructivismo, pero dentro de éste existe una diversidad considerable de perspectivas (Araya, et. al. 2007), por lo que nuevamente hubo que indagar para perfilar la perspectiva teórica que serviría de sostén y guía a las acciones de investigación.

Finalmente se optó por la sociología del conocimiento propuesta por Peter Berger y Thomas Luckmann (2006), cuya tesis central es que la realidad misma es una construcción social. En su planteamiento detallan los momentos sociales y el proceso dialéctico mediante los cuales la realidad social se construye en el mundo de la vida cotidiana. Esta perspectiva ofrecía elementos de ayuda para comprender ese “trecho”, en otras palabras permitía entender cómo es que las acciones sociales – como la participación ciudadana infantil – pueden llegar a instalarse en la realidad social y ser vivenciadas por los sujetos sociales desde la naturalidad de la vida del día a día. A esta propuesta se incorporó la teoría fenomenológica de Alfred Schütz, en tanto proporciona elementos metodológicos para analizar y comprender los mundos sociales de la vida cotidiana de los niños y niñas, mediante la construcción de los tipos ideales en un aquí y ahora.

Fue así que después de varias revisiones temáticas exhaustivas, en este acercamiento a lo que han dicho y hecho otros, se estuvo en posibilidad de delimitar el objeto de estudio a la construcción social de la participación ciudadana infantil, mediante el estudio de las miradas de los niños y niñas con respecto a los problemas públicos urbanos.

Aunque se reconoce un alto nivel de complejidad en este planteamiento dado que son varios los factores que intervienen en su configuración, se confía que desde la forma en que fueron abordados se hizo una aproximación a una realidad que ha sido poco estudiada, por lo menos, en México. Con la elección viene la renuncia, en este sentido, se está consciente de que se dejaron de lado algunos aspectos, que otros no se trabajaron de manera exhaustiva y que el asunto clave pudo haberse investigado desde otras perspectivas teóricas y metodológicas; pero como bien apuntan Delgado y Gutiérrez (1999) “el investigador sólo podrá tener acceso a una parte finita de una realidad infinita; por lo tanto el conocimiento de la misma nunca es total.”<sup>7</sup> En este sentido, lo que aquí se ofrece es un acercamiento puntual a la construcción social de la participación ciudadana infantil desde la mirada de los niños y niñas tapatíos a los problemas públicos urbanos, en un tiempo y espacio determinado.

### 1.3. Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo principal de esta tesis consistió en comprender el proceso de la construcción social de la participación ciudadana infantil en la ciudad de Guadalajara, Jalisco mediante la aproximación a las vivencias de los niños y niñas con respecto a los problemas públicos urbanos.

---

<sup>7</sup> Delgado y Gutiérrez (1999: 123), para ahondar más sobre el tema, desde la perspectiva de Schütz, consultar su obra “El problema de la realidad social”, 1974

Asumir que la participación es una construcción social lleva a considerar los procesos por los cuales “es como es”. Esta perspectiva obliga a aproximarse a los mundos cotidianos de los sujetos sociales para comprender cómo viven la realidad en cuestión. No se puede suponer ni partir del “deber ser”. Frente a esta postura, la pregunta general fue ¿cómo es la construcción social de la participación ciudadana infantil con respecto a los problemas públicos urbanos? Y el medio para aproximarse fue a través de las miradas de los propios niños y niñas.

Desde las teorías seleccionadas, se explica que la realidad se construye socialmente en un proceso dialéctico de tres momentos: el primero está en función de lo que el sujeto percibe como realidad ya dada; el segundo, con la forma en que interioriza esa realidad objetiva y el tercero, las formas en que actúa en esa realidad a partir de lo que percibe y cómo lo percibe. Es por ello que se plantearon cuatro objetivos particulares:

1. Describir las percepciones de los niños y niñas sobre su mundo social público cotidiano en la ciudad de Guadalajara, como una realidad que se les presenta ya dada.
2. Relatar cómo los niños y niñas internalizan la ciudad a partir de sus mundos sociales cotidianos.
3. Explicar cómo los niños y niñas vivencian – en sus mundos sociales cotidianos – los problemas públicos urbanos que les son prioritarios, desde una perspectiva de participación ciudadana infantil.
4. Describir cuáles son las soluciones que los niños y niñas tienen para enfrentar cada uno de los problemas públicos que les son prioritarios.

Para cumplir con estos objetivos se formularon las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la imagen urbana que tienen los niños y niñas tapatíos de su ciudad?
2. ¿Qué identidad y sentido de pertenencia tienen los niños con respecto a su ciudad?

3. ¿Cómo perciben, internalizan y externalizan los niños y niñas los problemas públicos de la ciudad?
4. ¿Cuáles son los tipos de soluciones que los niños y niñas ven frente a los problemas públicos urbanos que les son prioritarios?

A fin de comprender por qué los niños y niñas participan de la manera que lo hacen fue necesario saber cómo perciben su ciudad y cómo la habitan. En el proceso de internalizar la ciudad, los niños y niñas van configurando su identidad y sentido de pertenencia a ella. Ambas cuestiones son muy importantes para sustentar los motivos de querer “hacer ciudad”, partiendo del supuesto de que quien no está identificado ni se siente parte de la ciudad no tiene motivos para querer participar. Desde la perspectiva de la ciudadanía infantil, el estar motivado constituye en elemento esencial.

El conocer cuáles son los problemas urbanos públicos prioritarios para la infancia y saber cómo los están vivenciando se convirtió en el principal hallazgo de esta investigación. La comprensión de cómo están percibiendo esa realidad objetiva dentro de cada problemática, cómo es que la han internalizado y, sobre todo, cuáles son sus propuestas de solución; configuró un panorama general y completo de cómo se está construyendo la participación de los niños y niñas.

## 1.4. Delimitación espacial y temporal

Los temas aquí desarrollados – participación infantil, derechos de la infancia, políticas públicas – se enfocan en situaciones sociales que corresponden a momentos situados a finales del siglo XX y principios del XXI, desde los contextos de los países iberoamericanos. El trabajo de campo se llevó a cabo en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México en el año 2012. La selección y característica del contexto, así como de la muestra se especifican en el apartado 7.7.

## 1.5. Estructura de la tesis

Este informe de investigación se dividió en cuatro partes. La primera presenta los marcos de referencia temática, iniciando con la exposición del esquema general de la investigación (capítulo 1), continuando con la explicación y delimitación de los temas que son tratados como parte del planteamiento del problema, para cada uno se desarrolla un capítulo, siendo en total cinco: estudio social de la infancia (capítulo 2), los derechos de la infancia en el marco político iberoamericano (capítulo 3), la participación infantil (capítulo 4) e infancia y las políticas públicas (capítulo 5).

La segunda parte está dedicada a la exhibición del marco teórico y metodológico, esto es, se explica desde qué perspectivas se decidió abordar el problema de investigación. Está constituida por dos capítulos, iniciando con la presentación de las propuestas de los representantes de la Sociología del Conocimiento, Peter Berger y Thomas Luckmann, de la Fenomenología social de Alfred Schütz y de las aportaciones esenciales de la Nueva Sociología de la Infancia (capítulo 6); posteriormente se despliega todo el diseño metodológico, explicitando las formas y herramientas aplicadas en la aproximación a las miradas infantiles, las características del contexto, la selección de la muestra, las técnicas de recolección de la información y el esquema de su análisis (capítulo 7).

La tercera parte se refiere al análisis e interpretación de los resultados. Se abre con el capítulo 8 en el que, a partir de las voces de niños y niñas, se describen los tipos ideales de las infancias tapatías con respecto a los problemas públicos urbanos. El capítulo 9 ofrece una reflexión dialógica entre el objeto de estudio, las miradas infantiles, las perspectivas teóricas y las políticas públicas municipales.

Es en la cuarta parte donde se encuentran las conclusiones de la investigación y un esbozo de algunas propuestas, que más que cerrar el tema pretende vislumbrar líneas de acción, que quedan más allá de la pretensión de este trabajo, pero se consideró importante hacerles mención.



Al final se incluyen las referencias bibliográficas y en los anexos se adjuntaron ejemplos de las transcripciones de las entrevistas y dibujos realizados por los niños y niñas de Guadalajara.

## 1.6. Justificación

Para comprender por qué la participación ciudadana infantil es como es en un contexto determinado, se ha de estudiar como una realidad que se construye socialmente. Esto llevó a querer comprender desde las perspectivas de los propios sujetos, cómo es que perciben la realidad de sus mundos sociales cotidianos y cómo se externalizan frente a ella. Se eligió únicamente aproximarse a las miradas infantiles para darles el protagonismo que tanto se reclaman desde la Nueva Sociología de la Infancia y por un convencimiento de que los niños y niñas son sujetos de derechos capaces de ejercer su propia ciudadanía.

Se buscó apegarse a los compromisos iberoamericanos firmados por México porque es el Estado el principal responsable de que la infancia participe en los asuntos públicos y por ello se volteó la mirada hacia las políticas públicas, principal instrumento de los gobiernos para hacer realidad todo aquello que prometen en los discursos.

## Capítulo 2. El estudio social de la infancia

El estudio social de la infancia es una cuestión sumamente compleja, no sólo por la diversidad de ciencias, enfoques y metodologías para abordarla sino por la intrínseca complejidad de su propia configuración social. El visibilizar de manera general y no exhaustiva esta condición, es el objetivo de las siguientes páginas.

Mucho se ha dicho que la infancia como la conocemos hoy en día es una invención de la época moderna ya que en tiempos anteriores los niños y las niñas no ocupaban un mayor interés como grupo social (DeMause 1974; Aries 1987; Narodowski 1994; Noguera 2005; Alzate 2001a, 2001b, 2004; Krauze 2002). Fue hasta después de la Segunda Guerra Mundial, mitad del siglo XX, que iniciaron los discursos políticos y sociales en donde se manifestaba la preocupación a nivel internacional por parte de los Estados en atender las necesidades de los niños y niñas que se impulsó el enfoque de los derechos de la infancia.

Actualmente, un tercio de las personas en el mundo son menores de 18 años de edad,<sup>8</sup> todas ellas representan la infancia de este tercer milenio. Esta cifra poblacional resulta no menos que considerable, pero no es sólo la densidad cuantitativa lo que la hace compleja, sino también su condición de vulnerabilidad y dependencia de los adultos. El bienestar infantil estriba indudablemente de las decisiones y acciones que éstos realizan, mismas que a su vez, de una u otra forma, se encuentran supeditadas al actual Orden Económico Internacional (OEI), el cual se ha venido caracterizando por una creciente globalización acompañada de un recrudecimiento de la desigualdad, violencia y pobreza (PNUD 2013; Berzosa 2001).

---

<sup>8</sup> El portal electrónico de UNICEF ofrece, en la sección de Estadísticas y Vigilancia, un instrumento que permite seleccionar información sobre la situación de la infancia con la ventaja de que el usuario puede seleccionar los indicadores y las regiones geográficas. Consultado en [http://www.UNICEF.org/spanish/statistics/index\\_24183.html](http://www.UNICEF.org/spanish/statistics/index_24183.html)

De esta interdependencia que parece lineal: desde lo macro a lo micro, de lo público a lo privado es donde se pueden identificar elementos de complejidad en el estudio social de la infancia: analizar la amalgama entre los mundos privados y públicos, entre lo micro – local y lo macro – global, en un mundo cada vez más interconectado e interdependiente, da como resultado la evidente existencia de muchos y diversos mundos infantiles, tanto en tiempos como en espacios.

Al momento de estudiar socialmente a la infancia es relevante fijar la atención en el bienestar infantil, del que bien explica Ferrán Casas (2010) incluye además de las condiciones materiales de vida que den cuenta de los niveles de provisión, protección y prevención que tienen los niños y niñas, tomar en cuenta los indicadores relacionados con la participación infantil así como las percepciones de los propios niños y niñas. Asimismo se ha de tener presente que el bienestar infantil se encuentra condicionado a los contextos familiares y las a capacidades económicas, culturales, educativas y sociales con que se cuenta; teniendo como consecuencia niveles heterogéneos y desiguales de bienestar infantil.

Dadas estas circunstancias, se puede decir que la infancia hereda las condiciones de bienestar de sus familias<sup>9</sup> (CEPAL – UNICEF 2002: 22) por lo que se ha de estudiar socialmente a la infancia dentro de su contexto familiar y social, pero al mismo tiempo tomando en cuenta a los niños, niñas y adolescentes como actores sociales y a la infancia como un elemento permanente de la estructura social (Gaitán 2006).

Es importante hacer notar que esta situación de dependencia entre el bienestar infantil del familiar no es exclusiva de nuestro país ni de esta época, ya autores como Aries (1987), DeMause (1974), Gutiérrez y Pernil (2004), Berrio (2008), Pollock (2004) han recuperado la historiografía de la infancia desde épocas antiguas demostrando la existencia de dicha relación. Sin embargo, como señala Christian

---

<sup>9</sup> Algunos de los investigadores sociales que demuestran este carácter hereditario son Pilar Gonzalbo (1999), Bernardo Kliksberg (2002), Mariano Torres (2007), Antonio Padilla (2007), Marisol Pérez (2008), Rosario Esteinou (2008).

Sánchez (2007: 242), el reconocimiento hacia el niño como sujeto histórico es reciente (segunda mitad del siglo XX) y su estudio historiográfico es aún una tarea pendiente. Algunos investigadores que han iniciado este camino en México son: Lourdes Herrera (2007), Pablo Rodríguez (2007), Potthast y Carreras (2005), Antonio Padilla (2008) y Alberto del Castillo (2006).

Por lo que corresponde al mundo público, el bienestar infantil se encuentra condicionado por las acciones de los Estados, en los diferentes niveles de gobierno y por las políticas públicas que éstos diseñen y pongan en práctica. Lourdes Gaitán (2006b) hace un recorrido histórico del bienestar social de la infancia, donde se destaca el pacto que debe existir entre la sociedad, la familia y el Estado a fin de distribuirse responsabilidades frente al bienestar infantil. Por el momento, el aspecto que se quiere destacar es el desigual estado de bienestar de la población: A nivel mundial, más de 20% de la población de los países en desarrollo viven con menos de US\$1.25 al día, más del 50% con menos de US\$2.50, y casi el 75%, con menos de US \$4.00.<sup>10</sup> Resulta importante apuntar que cerca del 90% del universo infantil total viven en países en desarrollo y tan sólo el 10% en países industrializados<sup>11</sup>. Ante este panorama resulta fácil advertir la existencia a nivel global de dos macro categorías de infancia.

La desigualdad entre estas dos macro categorías no exime la existencia de desigualdades locales, es decir, hacia el interior de cada país. Así lo constatan los informes de UNICEF publicados en 2005 y 2007: “Pobreza Infantil en Países Ricos” y “Pobreza Infantil en Perspectiva: Un Panorama del Bienestar Infantil en los países ricos”, respectivamente. La evidencia de que aún dentro de los países desarrollados existen diferentes niveles de bienestar infantil<sup>12</sup> revela que la infancia enfrenta circunstancias adversas, toda vez que la vulnerabilidad física de los niños y niñas

---

<sup>10</sup> Según lo reporta el Banco Mundial en su Informe sobre el desarrollo mundial de 2014, p. 5

<sup>11</sup> UNICEF. Estado Mundial de la Infancia 2007.

<sup>12</sup> Las dimensiones consideradas por UNICEF para medir el bienestar infantil son seis: Bienestar material, Salud y seguridad, Bienestar educativo, Relaciones Familiares y entre iguales, Conductas y riesgo, Bienestar subjetivo.

hace que sus condiciones de vida dependan de forma directa del bienestar que goce la familia y/o el país al que pertenecen. Con este dato es posible señalar que hablar de infancia es hablar de pluralidad, desigualdad, de necesidades comunes y, por qué no, de esperanzas compartidas.

Cuando se habla de infancia, resulta ilusorio pensar en un grupo homogéneo de niños, niñas y adolescentes. No existe una sola infancia, ésta no es uniforme; sino por el contrario, existen diversas infancias, tantas como múltiples y variados son los escenarios en los que se desarrollan en espacio y en tiempo (Mendoza 2007). El concepto de infancia hace referencia también al medio histórico social en el que se desenvuelve; mismo que está condicionado tanto por las estructuras políticas, culturales, sociales y económicas, tanto locales como internacionales. Es en este tenor, hablar de las infancias de forma aislada del contexto que las configura y de las estructuras temporales que la condicionan es simplemente desacertado. Hablar de infancia es hacer referencia al grupo de infancias.

Aunado a lo anterior, esta tesis pretende estudiar socialmente a la infancia, concibiéndola como fenómeno que se construye socialmente (Berger y Luckman 2006), en otras palabras, que las relaciones que tiene con sus mundos micro y macro, público y privado; no son unidireccionales, sino que se reconoce una visión aún más compleja para su estudio social y es que los mismos niños, niñas y adolescentes también influyen en esos mundos, se trata de una interrelación dialéctica en la que mutuamente se construyen. Como Jenks afirma: “La infancia no es sólo un fenómeno natural, directamente derivado del desarrollo o crecimiento físico, es además, y sobre todo, una construcción social (diferente en cada tiempo y geografía) que hace referencia a un estatus delimitado, incorporado dentro de una estructura social y manifestado en ciertas formas de conducta, todas ellas relacionadas con un conjunto concreto de elementos culturales”.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Citado por Alfageme, et. al. 2003: 19

Esto implica mirar, tratar e incluir a las infancias en la complejidad del mundo social, a partir de una perspectiva en que se les reconoce como sujetos sociales (Ochoa 1983, Feixa 2002, Rodríguez 2007), al mismo tiempo que como una categoría social, esto es, en palabras de Lourdes Gaitán (2006): “como un componente estructural estable e integrado en la organización de la vida social, como estructura permanente en cualquier sociedad, aunque los miembros de esta estructura se renueven continuamente”<sup>14</sup>.

Sin agotar la lista de elementos que complejizan el estudio social de la infancia, se llama la atención a considerar la importancia por conocer y comprender los mundos sociales infantiles a partir de las voces de los mismos sujetos sociales. Al respecto, Casas (2010: 21) señala lo siguiente:

Si nos interesa el bienestar de la infancia y su calidad de vida, no podemos pasar por alto que por definición, la calidad de vida incluye percepciones, evaluaciones y aspiraciones de los sujetos implicados, y, por tanto, las de niños, niñas y adolescentes forman parte de la realidad misma. No se puede confundir el bienestar infantil con las atribuciones de bienestar que los adultos hacemos sobre las condiciones de vida de los más jóvenes. Ambas cosas son importantes, pero no son lo mismo, y ambas participan de esa realidad social compleja que llamamos bienestar infantil. Por tanto, tenemos el gran reto de empezar a llenar el déficit informativo que tenemos acerca de los puntos de vista de la población más joven sobre realidades sociales que nos afectan a todos los ciudadanos (...) El ir a preguntar a los propios niños y niñas sobre sus percepciones, opiniones y evaluaciones acerca de distintos aspectos de sus vidas y condiciones de vida, ha dado bastantes sorpresas en pocos años, y nos ha proporcionado datos “inesperados” que nos obligan a reflexionar críticamente sobre los estereotipos y creencias adultas, que sin ningún fundamento, a veces impregnan también el conocimiento científico y generan actitudes predeterminadas entre los investigadores.

### ***La complejidad del estudio social de la infancia mexicana***

La pretensión de este apartado se reduce a un objetivo: hacer visible que en México el estudio social de la infancia además de complejo es aún incipiente.

---

<sup>14</sup> Gaitán, Lourdes (2006): Sociología de la infancia, Madrid, Síntesis, p. 21

México, como país latinoamericano es descendiente de imperios indígenas y españoles. Nación con 200 años de independencia, testigo de una revolución nacional en el siglo XX, seguida de siete décadas de unipartidismo nacional. Territorio donde actualmente se disputan guerras locales contra el narcotráfico y la corrupción de las instituciones del gobierno, región donde día a día se recrudece la violencia física<sup>15</sup> hacia la población civil (masacres, secuestros, ejecuciones, desapariciones forzadas) y donde la pobreza y marginación llega a más hogares; todo esto frente a un insostenible discurso oficial de progreso y bienestar. Tierra de 112 millones de personas, 40% de ellas viviendo en situación de pobreza, México es hogar de poco más de 39 millones niños y niñas, representantes del 35% de la población total mexicana y del 1.7% de la población infantil mundial.<sup>16</sup>

Al hacer una revisión de la bibliografía sobre estudios sociales de la infancia se pudo constatar qué temas son los que se ha investigado. Una de las cuestiones abordadas han sido las representaciones sociales de la infancia mediante al análisis de fotografías, retratos y anuncios publicitarios, estos estudios se han centrado más en las primeras décadas del siglo XX (Lourdes Herrera, 2007; Alberto del Castillo, 2006; Fregoso, 2009). No obstante y en comparación con investigaciones de otros países latinoamericanos<sup>17</sup>, existen escasos estudios sobre los tratos y estilos de crianza en México. La mortalidad ha sido otro fenómeno abordado desde una perspectiva sociológica centrada en la infancia y mostrándola no sólo como un fenómeno de salud sino desde su integralidad con otros factores sociales (Héctor Hernández y René Jiménez: 1991, Oriol Vall 2006, Guillermo González 2006 y Miguel Ángel Cuenya 2007). Sobre el tema de la pobreza, si bien no se encuentran

---

<sup>15</sup> Sólo se hará mención a la violencia de tipo físico, ya que aunque se sabe que se han incrementado otros tipos de violencia (simbólica, psicológica, política, cultural, etc.) no es posible abordarlas en este texto dado que no corresponde directamente con el tema que se aborda.

<sup>16</sup> Datos del año 2010 presentados en el informe “La infancia cuenta en México 2013” editado por la Red de Derechos de la Infancia en México. Consultado vía electrónica en: [http://www.derechosinfancia.org.mx/ICM\\_2013.pdf](http://www.derechosinfancia.org.mx/ICM_2013.pdf)

<sup>17</sup> Tal es el caso de los trabajos sobre infancia europea de Philippe Aries (1960) y Lloyd DeMause (1974), y acerca de la época Colonial latinoamericana son destacados los trabajos de Elsa Bocanegra (2007), Sandra Leopold (2002), Berta Ares (2007), Estela Restrepo (2007) y René Salinas (2007) y María Emma Mannarelli (2007)

las niñas, niños y adolescentes como los principales sujetos de los estudios, existen trabajos interesantes en los que se alcanza a visibilizar a la infancia tanto en la zona rural como urbana (Anne Bar Din 1998, Leopoldo Zorrilla 2003 y Rocío Enríquez 2003).

Otras investigaciones sociales que han abordado temas relacionados con la infancia en México (aunque no siempre ni del todo desde una perspectiva en la que los niños y niñas fueran los protagonistas) son: **Patria potestad** (Carmen Ramos 2005), **violencia sexual** (Mayra Vidales 2007), **vida cotidiana** (Alberto Ramírez 2007), **situación de niños de la calle** (Alvarado y Ponzo 2001, Judith Calderón 2003, Kent Klich 2005, María Antonia Chávez 2006, Alberto Trujillo 2008, Patricia Murrieta 2008), **infancias en las cárceles**, como delincuentes o hijos de reclusas (Elena Azaola 2002, Marcela Briseño 2004), **infancia en albergues** (Christian Sánchez 2007, Lourdes Herrera 2007, Antonio Padilla 2008, Ricardo Fletes 1996), **infancias indígenas** (Alcira Soler 2008, Sandra Leopold 2002, Pablo Rodríguez 2007, Martha Ramírez 2008, Feixa y González 2006, Vizcarra y Marín 2006, Lydia Raesfeld 2009, y Martínez 2008), **infancia indígena** en la época de la Conquista y la Colonia Pilar Gonzalbo Aizpuru (1990, 1999, 2004 – 2005) y **explotación sexual** infantil Elena Azaola (2000).

La revisión exhaustiva de la bibliografía existente sobre estudios sociales de la infancia da pie para afirmar que aún falta mucho por develar sobre estos mundos sociales, tanto los de antes como los de ahora. Se requieren más trabajos estadísticos, como los de “La infancia cuenta en México” (publicados por la Red de Infancia en México), pero también urgen investigaciones que ofrezcan datos analíticos, descriptivos y reflexivos, desde el sector público y el académico; pero sobre todo urgen investigaciones sociales que incorporen las opiniones y vivencias de los propios niños y niñas en sus mundos sociales, en las que se resalten sus capacidades como sujetos sociales y se propicien miradas hacia su protagonismo infantil y capacidad de habitar y construir la ciudad.



### Capítulo 3. Los derechos de la infancia en el marco político iberoamericano

El presente apartado pretende mostrar los derechos de los niños y niñas y cómo han sido incorporados desde sus inicios y hasta el año 2009 en la Agenda Política Iberoamericana. Con esto se sustenta la importancia y pertinencia de estudiar a los niños y niñas como sujetos sociales y miembros de colectivos diversos a través de la aproximación a sus mundos sociales, privados y públicos. Atender las cuestiones de la infancia no debe responder sólo a la ternura que pueden generar sino porque como seres humanos tienen el derecho a una vida sana y propicia para su desarrollo integral, a ser incluidos y respetados como ciudadanos, a gozar del acceso a bienes y servicios públicos sin que su edad o dependencia familiar limite estas oportunidades. Tienen el derecho a vivir el hoy y no sólo a ser promesa de futuros ciudadanos.

En primer paso se hace referencia al marco de los derechos de los niños y niñas, mostrando un breve recorrido internacional que se sustenta en la Convención de los Derechos del Niño máxima referencia sobre la cual han girado todos los discursos oficiales en torno a la infancia. En segundo lugar, se hace una aproximación al contexto político iberoamericano, en especial se relata de manera general en qué consiste la Comunidad Iberoamericana de Naciones y cuáles han sido sus principales Cumbres y Conferencias en las que los Estados Iberoamericanos han declarado explícitamente sus compromisos a favor de la infancia. Por último se incluyen aspectos que en los Foros de Organizaciones No Gubernamentales (ONG) se ha develado a partir de que han evaluado la aplicación de los compromisos políticos gubernamentales.

Paulo Sérgio Pinheiro, Comisionado y Relator sobre Derechos de la Niñez de la Comisión Interamericana de Derechos humanos de la Organización de los Estados Americanos (OEA), afirma que *“los niños no tienen derecho porque son menores,*

*ellos tienen derecho porque son ciudadanos, no son mini ciudadanos*".<sup>18</sup> En las siguientes páginas quedará sustentada esta afirmación, desde el marco legal y a partir de los compromisos políticos que México ha adquirido en el contexto iberoamericano. Para ello fue necesario revisar en qué consisten los derechos de los niños y niñas, brevemente se describe el recorrido histórico que han tenido y cómo a partir de ellos se han realizado diversas reuniones entre diferentes países en Iberoamérica. Es importante señalar que ante la imposibilidad de abarcar todos los derechos de los niños y niñas, el centro de atención se posiciona en aquellos que están relacionados con la participación social infantil y en especial con las cuestiones de democracia y ciudadanía, aspectos de interés para esta investigación.

### 3.1. La historia de los derechos infantiles

El reconocimiento de los derechos de los niños y niñas, como discurso de las culturas occidentales surgió en Europa al surgir la inquietud por proteger a los niños particularmente de las situaciones de orfandad producto de la primera guerra mundial y de la revolución rusa. Eglantyne Jebb y Dorothy Buxton fundaron en Londres la primera organización con visión internacional de protección a la infancia: Save the Children, convirtiéndose en la primera ONG para la infancia con el fin de brindar atención a los niños que habían sufrido los estragos de la guerra.<sup>19</sup>

En 1923 la Unión Internacional Save the Children redactó la Declaración de Ginebra, misma que fue proclamada un año más tarde por la Liga de Naciones (predecesora de la Organización de las Naciones Unidas). Esta Declaración fue la primera en señalar que la humanidad debe reconocer y comprometerse a proteger de manera integral a los niños, sobre todo aquellos que se encuentran en situaciones de peligro

---

<sup>18</sup> Ponencia presentada el 25 de septiembre de 2007 en el marco del Primer encuentro entre un Comisionado de la OEA y niños y niñas representantes de las delegaciones de las redes peruana y latinoamericana de Niños, Niñas y Adolescentes. <http://venezuelacdn.wordpress.com/proponemos/>

<sup>19</sup> <http://www.savethechildren.net/>

a su integridad. Además de que incluye la recomendación de que exista una atención específica a los niños con hambre, enfermos y deficientes, “desadaptados”, huérfanos, abandonados, víctimas de calamidades, enfatiza la necesidad de brindarles protección sin discriminación frente a cualquier tipo de explotación.

Tres años después de concluida la Segunda Guerra Mundial, se funda la Organización de las Naciones Unidas con el objetivo de mantener la paz entre los diferentes pueblos, por lo que en ese mismo año aprueba la Declaración de los Derechos Humanos y la segunda Declaración de los Derechos del Niño (1948), basada en la anterior.

Once años después, el 20 de Noviembre de 1959, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó los 10 artículos de una tercera Declaración de los Derechos del Niño. Los derechos comunes a los reconocidos en la Declaración de Ginebra son: la no discriminación, una protección integral y alimentación. Los derechos que se agregan se refieren a tener un nombre y una nacionalidad; seguridad social, vivienda, recreación, servicios médicos, amor y comprensión; educación gratuita y obligatoria; a no ser víctimas de ningún tipo de trata ni estar expuestos a trabajos que perjudiquen su desarrollo.

La Declaración del 59 menciona que el niño debe criarse de preferencia en un ambiente familiar y propone subsidios estatales para las familias numerosas. Se empieza a manejar la idea de que cualquier acción debe priorizar el interés superior del niño. En cuestión de grupos sociales de niños, prevalece la atención por aquellos que se encuentran en abandono, con discapacidad y sin medios adecuados de subsistencia. Se anexa una mención sobre los niños que trabajan y aquellos que son víctimas de crueldad y explotación.

Durante los siguientes veinte años, no se registraron modificaciones en el tema de derechos de los niños, sin embargo, la principal preocupación de los defensores de

la infancia estaba en la carencia jurídica de la Declaración de 1959, es decir, era un mero acuerdo de reconocimiento a los derechos aprobados, más ningún gobierno se veía comprometido jurídicamente a respetarlos. Dentro del marco del año internacional de la niñez proclamado por la ONU en 1979, la Comisión de Derechos Humanos de la misma empezó a considerar por iniciativa del gobierno de Polonia, la posibilidad de convertir una Convención sobre los Derechos de los Niños en un instrumento que responsabilizara jurídicamente a los gobiernos en el cumplimiento a cada uno de los derechos establecidos.

Durante una década, los gobiernos y organizaciones de la sociedad civil de varios países participaron en una dinámica de diálogo y aportaciones, de tal manera que para 1989 se presentó ante las Naciones Unidas un borrador de la Convención, mismo que fue aprobado y firmado el 20 de noviembre, exactamente treinta años después de firmada la primera Declaración en 1959.

### ***La Convención de los Derechos del Niño***

El 2 de septiembre de 1990 la Convención de los Derechos del Niño (CDN) se proclamó ley universal y todos los países del mundo, excepto Estados Unidos y Somalia, asumieron el compromiso de cumplir con cada uno de los artículos establecidos. De manera consensuada, esta Convención se considera como la expresión más completa y fiel al respeto integral de los derechos de los niños y como la base sobre la que cada país ha sustentado su legislación a favor de la infancia.

La Convención consta de 54 artículos, los primeros 41 especifican los derechos de los niños. Sus principios rectores se basan en la no discriminación, el interés superior del niño, la supervivencia y el desarrollo, y la participación. Ésta última no había sido contemplada en las declaraciones anteriores y el hecho de que en la CDN se haya incluido significa que se reconoce al niño como sujeto activo y no

solamente como objeto de protección, es decir, se acepta que una persona menor de 18 años tiene capacidad para tomar decisiones, expresar sus ideas y asumir responsabilidades, todo ello de acuerdo con su madurez y siempre y cuando no repercuta en detrimento de su sano desarrollo.

Otra de las contribuciones relevantes en la Convención de los Derechos del Niño fue el fomento a la protección de la infancia no sólo en situaciones de guerra, abuso y maltrato; sino también en condición de pobreza. La CDN extiende el derecho de protección a todos los niños y niñas en general, aunque hace algunas menciones particulares, por ejemplo para el caso de los refugiados (Art. 22), infractores (Art. 40) y miembros de grupos minoritarios o indígenas (Art. 30). La necesidad de estudiar y atender a la infancia como grupo social y no sólo en situaciones problemáticas también fue una gran aportación de la CDN, los niños y niñas deben ser considerados como estructura social en todas sus dimensiones. Ello implica que la responsabilidad del gobierno no se limita a llevar a cabo sólo programas de atención focalizada sino a gestionar políticas de inclusión y participación infantil en todos los contextos.

La responsabilidad del Estado hacia la infancia queda claramente expresada en los artículos de la Convención de los Derechos del Niño:

Art. 2. Proteger a los niños frente a cualquier forma de discriminación.

Art. 3. Proporcionar el cuidado adecuado cuando los padres u otras personas responsables de los niños no lo hagan.

Art. 4. Hacer que los Derechos de la Convención se conviertan en una realidad.

Art. 5. Respetar los derechos y responsabilidades de los padres, proporcionar la dirección apropiada, congruente con la evolución de las capacidades de los niños.

Art. 6. Asegurar la supervivencia y el desarrollo de niños y niñas.

Art. 8. Proteger y, de ser necesario, restablecer los aspectos fundamentales de la identidad de niños y niñas.

Art. 11. Tratar de prevenir y remediar el traslado ilícito o retención de los niños en el exterior, por uno de los padres o terceros

Art.20. Proporcionar protección especial a niños y niñas privados de su ambiente familiar y asegurar que se pongan a su disposición otro tipo de tutela apropiada o albergues institucionales, teniendo en cuenta los orígenes culturales de los niños.

Art. 22. Cooperar para proporcionar la protección y asistencia necesarias a los niños y niñas refugiados

Art. 24. Trabajar por la educación sobre los principios básicos de salud y la disminución de la mortalidad infantil.

Art. 27. Asegurar a los niños y niñas un nivel de vida adecuado

Art. 28. Asegurar que la enseñanza básica sea gratuita y obligatoria.

Art. 32. Establecer edades mínimas para el empleo de niños, y de regular las condiciones del mismo.

Art. 35. Hacer todos los esfuerzos posibles para prevenir la venta, secuestro y trata de niños y niñas.

Art. 38. Los estados deben respetar y asegurar el respeto por la ley humanitaria aplicada a los niños y niñas. El principio de que ningún menor de 15 años tome parte directa en las hostilidades o sea reclutado en las fuerzas armadas, y que los niños y niñas afectados por el conflicto armado se beneficien de la protección y asistencia.

Como toda ley, la CDN no es suficiente para materializar los derechos ya se requiere de planes concretos en los que los gobiernos junto con la sociedad acuerden marcos de referencia y de acción. Es importante señalar la relevancia que tiene la coordinación entre los diferentes órdenes de gobierno para que tanto en leyes como en políticas públicas exista una homologación que permita a cualquier niño o niña mexicana ejercer sus derechos y cumplir con sus responsabilidades. Es indispensable dejar en claro que todo derecho conlleva una responsabilidad y que de ninguna manera el defender los derechos de los niños y niñas se debe interpretar como una falta de orden social ni que los adultos deban cumplir caprichos de los más jóvenes.

Los derechos de los niños expresados en la Convención se engloban en cuatro categorías: Supervivencia, Desarrollo, Protección y Participación (Tabla 1). Hay que destacar que no existe una jerarquía entre estos derechos y tampoco son renunciables, negociables ni divisibles.

La inclusión de los derechos de participación fue una de las principales aportaciones de la CDN ya que sentó los fundamentos legales para reconocer en el niño y la niña su “condición de ciudadanos”. La aceptación de una visión integral de los derechos de los niños y niñas: civiles, políticos, económicos, sociales y culturales representa una base para confirmar la existencia de una ciudadanía infantil. Esto sólo es posible si el concepto de ciudadano sobrepasa la simple acción de votar y ser votado. En una visión más completa, la ciudadanía implica participar socialmente de manera activa y comprometida, y reconocer los derechos y responsabilidades en escenarios de cohesión y participación social. Involucra sentido de identidad y pertenencia. Comprende una conciencia del impacto social que tienen las propias acciones y omisiones, en tiempo presente y futuro.

**Tabla 1. Categorías de los Derechos del Niño según la Convención**

<b>Supervivencia</b> <b>Derecho a:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La vida</li> <li>- Salud y servicios médicos</li> <li>- Seguridad social</li> <li>- Nivel de vida adecuado y digno</li> </ul>	<b>Protección</b> <b>Derecho a:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No ser discriminado</li> <li>- Tener nombre y nacionalidad</li> <li>- Vivir con sus padres (si no afecta su desarrollo)</li> <li>- No ser víctima de calumnias y difamaciones</li> <li>- No sufrir por abusos y negligencias</li> <li>- Ser adoptado</li> <li>- Ser protegido del uso de drogas narcóticas y psicotrópicas.</li> <li>- Ser protegido frente al abuso, explotación sexual (Incluida prostitución y pornografía), venta, secuestro, trata, tortura y explotación.</li> <li>- No ser reclutado en las fuerzas armadas a una edad antes de los 15 años.</li> </ul>
<b>Desarrollo</b> <b>Derecho a:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación</li> <li>- Esparcimiento, recreación y actividades culturales</li> <li>- Tener asistencia para su rehabilitación cuando haya sido víctima de cualquier tipo de abuso y maltrato.</li> </ul>	<b>Participación</b> <b>Derecho a:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Opinar</li> <li>- Expresarse con libertad</li> <li>- Tener libertad de pensamiento, conciencia y religión</li> <li>- Asociarse</li> <li>- Tener acceso a información apropiada</li> </ul>

**Fuente:** Con base en la clasificación hecha por UNICEF

De acuerdo con lo hasta aquí revisado, se presenta una relación bidireccional entre participación y ciudadanía en la infancia. La primera como un derecho a partir del reconocimiento de una ciudadanía (Si eres ciudadano luego entonces puedes participar) y la segunda, como un instrumento de formación ciudadana (Se debe participar como medio para desarrollar habilidades ciudadanas de adulto). En este caso se podría decir que la ciudadanía está vinculada a los procesos de participación social. El hecho de fomentarla implica pensar en una educación cívica más allá de los espacios escolares o familiares. Dicho de otra manera, se aprende a ser ciudadano en la vida pública cotidiana y gran parte de lo que ocurre en ella depende de acciones de la sociedad y el gobierno. La vida pública es entonces concebida como una construcción social en la que los niños y niñas también participan.

### 3.2. Dos plataformas internacionales: Una década de derechos

A un año de haber proclamado la Convención de los Derechos del Niño los países del mundo se reunieron en la **Cumbre Mundial en Favor de la Infancia** (Nueva York, 30 de septiembre de 1990) en la que se aprobaron la *Declaración sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño*, así como un Plan de Acción para que cada país aplicara en los años siguientes los compromisos recién adquiridos. Llama la atención por qué desde el título de la Declaración, el aspecto de la Participación fue excluida a pesar de que los derechos de esta categoría estaban claramente contemplados en la CDN. Pudiera parecer que los Jefes de Estado y de Gobierno no consiguieron asentar este tipo de derechos<sup>20</sup> debido a que en aquella época a los niños y las niñas se les concedían un nivel pasivo de participación. Y era lógico, al considerar que todo derecho humano ha tenido que pasar por un desarrollo histórico para posicionarse en el interés colectivo; en esos

---

<sup>20</sup> Esto hecho queda claro en el punto 19 de la Declaración: "Nos comprometemos solemnemente a atribuir alta prioridad a los derechos del niño, a su supervivencia, su protección y su desarrollo". Es evidente que la participación no figuraba como compromiso.



años de la participación activa aún se estaba gestando, incluso para las personas adultas.

El concepto que en ese tiempo los gobiernos expresaron sobre los niños quedó plasmado en el número tres de esta Declaración donde se establecía que:

“Los niños del mundo son inocentes, vulnerables y dependientes. También son curiosos, activos y están llenos de esperanza. Su infancia debe ser una época de alegría y paz, juegos, aprendizaje y crecimiento. Su futuro debería forjarse con espíritu de armonía y cooperación. A medida que maduren tendrían que ir ampliando sus perspectivas y adquiriendo nuevas experiencias”

Aunque se reconoce que no todos los niños y niñas viven esta realidad, en el documento ha carencias y omisiones de expresiones que muestre una concepción más activa y constructiva de las capacidades infantiles. Por otro lado, las realidades que salpicaban con mayor fuerza estaban concentradas en aquellas situaciones consideradas como “los problemas que como dirigentes políticos debemos atender”: Violencia, guerras, discriminación racial, desplazamientos, crueldad, explotación, pobreza, hambre, orfandad, epidemias, analfabetismo, deterioro del medio ambiente, muertes diarias de 40,000 niños a causa de malnutrición, enfermedades, Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA), falta de agua potable y saneamiento, problemas de drogas<sup>21</sup>. Aunque en el punto 15 se aprecia, como tarea de los Gobiernos:

“Por intermedio de la familia y de otras personas que se preocupan por el bienestar de los niños habría que ofrecerles la oportunidad de descubrir su identidad y aprovechar su potencial. Se debería preparar a los niños para vivir responsablemente en una sociedad libre. Desde la infancia, se les debería estimular a participar en la vida cultural de la sociedad en que viven”.

---

<sup>21</sup> Consultar la Declaración completa en la sección de anexos. Los puntos del 4 al 6 son los que se reconocen como los problemas de la infancia.

Este compromiso puede interpretarse como la necesidad reconocida por gestionar políticas públicas (“ofrecerles la oportunidad”) que propicien una convivencia armónica (con el fin de que aprendan a “descubrir su identidad”... “vivir responsablemente en una sociedad libre”, “participar en la vida cultural”), sin embargo, no se especifican las estrategias que deberían de seguirse para lograrlo, tampoco el papel que jugarán los niños ni el trato que debe dárseles. Estas evidentes dificultades combinadas con el incipiente desarrollo del concepto de niño como sujeto activo hicieron que explícitamente no se hiciera mención de los derechos de participación.

Aunque de manera implícita se hubiera dado importancia a la convivencia e incorporación de los niños y niñas a la vida cultural, una vez que los diez compromisos quedaron establecidos en el punto 20 de la Declaración resultó claro que las cuestiones de participación infantil no formarían parte de las metas establecidas para los años noventa, No obstante en el punto 22, los Jefes de Estado y de Gobierno solicitan la colaboración de los niños y niñas para que participen en las acciones que se implementen para el mejoramiento de sus condiciones de vida. Quizás llegado a este momento del documento cabe reflexionar si se estaba contemplando indirectamente la participación como una estrategia para mejorar las vidas de los niños y niñas más que como un fin en sí mismo; pero aún así, no se especificaron metas precisas para medir esta propuesta de participación. Y si éste fuera el planteamiento, entonces lo que importaría sería conocer en qué y para qué los niños y niñas deben participar.

El Plan de Acción propuesto a partir de la Cumbre Mundial a favor de la Infancia se enfocó en temas de salud, alimentación, nutrición, función de la mujer, salud materna, planificación de la familia, educación básica, alfabetización, protección de niños en situación de conflicto armado, mitigación de la pobreza, reactivación de crecimiento económico y niños en circunstancias especialmente difíciles. Se insistió en la necesidad de proteger a los niños de la explotación económica y la realización de trabajos que interfieran con su educación y pusieran en peligro su salud e

impidieran su pleno desarrollo. Se exhortó a los Gobiernos para que propiciaran oportunidades adecuadas a los niños y niñas para criarse y desarrollarse sanamente.

Para dar seguimiento a estos compromisos adquiridos, se establecieron medidas complementarias y de supervisión, donde cada país debería formular un programa nacional para aplicar eficazmente lo establecido en la Declaración de la Cumbre Mundial. Es importante señalar que se aconsejó que las actividades propuestas, destinadas concretamente a los niños se realizaran como parte del fortalecimiento de programas nacionales de desarrollo más amplios de tal manera que se combinara la reactivación del crecimiento económico, la reducción de la pobreza, el desarrollo de los recursos humanos y la protección del medio ambiente. Parecía que por primera vez las cuestiones de la infancia serían consideradas dentro de las Agendas Políticas de una manera incluyente y multidimensional.

La década de los noventa fue el comienzo de los primeros intentos por propiciar procesos de participación infantil. Como recuento se consideró el informe de UNICEF (2000: 15) en el que de manera explícita se afirmaba que “el niño no es un objeto, debe ser un ciudadano”<sup>22</sup>. La forma en que se abordó la participación infantil quedó clara a partir de los ejemplos ahí mencionados:

- Tomar la palabra en parlamentos nacionales,
- Formar parlamentos infantiles,
- Participar en refrendos sobre los derechos del niño,
- Asumir liderazgos en movimientos de paz.

Por otro lado se consideró que la capacidad de reivindicar y disfrutar de los derechos de un ciudadano informado y responsable depende directamente de que el niño tenga acceso a una buena educación básica que aliente la participación y el pensamiento crítico. Se afirmó que dicha educación debe tener lugar en escuelas acogedoras “donde colaboran niños, maestros, padres y madres, empleando un

---

<sup>22</sup> Estado Mundial de la Infancia (2000) Cuadro 1, página 14.

enfoque integral para abordar las necesidades de los niños en materia de salud, educación, protección y participación como parte de la gama completa de los derechos del niño”. Por último, se enfatiza que los adolescentes, como todos los niños, tienen derecho a ser escuchados y a participar en cuestiones que los afectan y en las que tienen interés, de conformidad con su edad y su grado de madurez<sup>23</sup>. Es oportuno, remarcar el hecho de que a pesar de todas estas afirmaciones, no se hace ninguna que refiera de manera específica la importancia de la educación en los espacios públicos ni sobre el papel que juegan los gobiernos en la gestión de los mismos a través de las políticas públicas.

Pese a que el concepto de participación infantil fue incluido en el Estado Mundial de la Infancia del año 2000, no se llegó a presentar una evaluación de estos derechos durante los años subsiguientes ni a establecer metas que permitieran evaluar y cuantificar su grado de evolución. Aunque la participación infantil empezó a figurar en los discursos políticos, no basta para materializar la voluntad política, se requiere entonces de sistemas que den seguimiento a los compromisos adquiridos.

El segundo y último evento mundial a favor de los derechos de la Infancia fue la Sesión Especial en favor de la Infancia<sup>24</sup> celebrada en mayo de 2002. Si bien se han organizado diversas Conferencias, Congresos, Encuentros y Cumbres en los años posteriores, éstos han sido de carácter regional, tal y se comprobará más adelante en relación a Iberoamérica.

El objetivo de esta Sesión Especial en la que se reunieron alrededor de 70 Jefes de Estado y de Gobierno y en la que participaron más de siete mil personas fue revisar los progresos alcanzados desde la Cumbre Mundial en favor de la Infancia para renovar el compromiso mundial en favor de los derechos de la niñez. Las palabras del entonces Secretario General de las Naciones Unidas, Kofi Annan, durante la inauguración del evento resumieron el balance de estos compromisos políticos que

---

<sup>23</sup> UNICEF, Estado Mundial de la Infancia 2000, pp. 46 – 50.

<sup>24</sup> Consultar el portal electrónico: <http://www.UNICEF.org/spanish/specialsession/> Toda la información presentada sobre este evento fue consultada de este sitio el día 12 de enero de 2010.

los gobiernos del mundo habían adquirido para mejorar las condiciones de vida de los niños y niñas doce años atrás:

"Nosotros, los adultos, os hemos defraudado de una manera deplorable... uno de cada tres de ustedes sufre desnutrición antes de cumplir cinco años. Uno de cada cuatro no ha sido vacunado contra ninguna enfermedad. Casi uno de cada cinco no acude a la escuela... los adultos debemos invertir el sentido de esta lista de fracasos".

A pesar de que se reconoció lo mucho que faltó por hacer durante los años noventa, también se resaltaron durante la Sesión y posteriormente en el Estado Mundial de la Infancia (UNICEF, 2002) los logros alcanzados en las cinco áreas prioritarias de atención: salud infantil, nutrición, salud de la mujer, agua potable y saneamiento ambiental; y educación. Por lo que respecta a la participación infantil se experimentaron avances al incluir las opiniones de niños, niñas y adolescentes en las consultas previas a la Sesión Especial así como en las reuniones plenarias en el evento. Este progreso derivó en el posicionamiento de “la participación de la infancia” como tema central del Estado Mundial de la Infancia en el año 2003.

Al igual que en la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, esta sesión produjo un documento titulado: “Un mundo apropiado para los niños”. Aprobado por 180 naciones, en el que se incluyeron 21 metas y objetivos a ser cumplidos para el año 2012. Básicamente son las mismas metas que fueron proclamadas una década atrás, sólo que se en esta ocasión, se renovó el compromiso y se amplió el plazo. Éstas corresponden a cuatro esferas de acción de carácter prioritario: la promoción de una vida sana, el acceso a una educación de calidad para todos, proteger a los niños de los malos tratos, la explotación y la violencia y la lucha contra el VIH/SIDA.

Aún sin estar etiquetada como prioritaria, se consiguió posicionar el tema de la participación infantil entre los diez objetivos planteados en la Declaración de la Sesión Especial. Los Gobiernos se comprometieron a: Escuchar a los niños y asegurar su participación al proclamar que *“los niños y los adolescentes son ciudadanos valiosos que pueden ayudar a crear un futuro mejor para todos.*

*Debemos respetar su derecho a expresarse y a participar en todos los asuntos que les afecten, según su edad y madurez”.*<sup>25</sup>

Otro de los compromisos donde queda manifiesta la responsabilidad de los Estados por fomentar la participación se encuentra en el punto 17 de la misma Declaración: *“Estamos decididos a fomentar el acceso de los padres, las familias, los tutores legales, las personas encargadas del cuidado de los niños y los propios niños a toda una gama de servicios e información que promuevan la supervivencia, el desarrollo, la protección y la participación de los niños”*. En esta ocasión, sí se incluyó a todas las categorías de derechos.

Resultaba conveniente que los Estados desarrollaran más los componentes de la participación porque hasta ese momento sólo se habían quedado en expresar que se les reconoce como derecho de los niños y niñas; que deben promoverse desde los gobiernos en las vidas públicas y privadas, pero esta información no es suficiente insumo para diseñar y gestionar políticas públicas.

Sobre el derecho que tienen los niños y niñas a expresar libremente sus opiniones, el punto 32 de la Declaración de la Sesión Especial a favor de la Infancia señala el deber del Estado por facultar a la infancia para ejercer este derecho de acuerdo con su madurez, se añade que se deberá procurar el desarrollo de su autoestima, conocimientos y aptitudes necesarios para la resolución de conflictos, la toma de decisiones y la comunicación con los demás. Por último, y para constar que las políticas públicas sí forman parte de estos compromisos con la infancia, los jefes de Estado y de Gobierno concluyeron en el mismo punto 32: *“Haremos cuanto sea posible por elaborar y aplicar programas para fomentar la genuina participación de los niños, incluidos los adolescentes, en los procesos de adopción de decisiones, incluso en las familias, en las escuelas y en los planos nacional y local”*.

---

<sup>25</sup> Declaración de la Sesión Especial en favor de la Infancia. Objetivo 9 del artículo 7.

A continuación se revisa cómo los asuntos de participación infantil se han ido posicionando en el agenda iberoamericana, pues las acciones del gobierno mexicano a favor de la participación de niños y niñas además de estar vinculadas a la CDN, así como a las dos reuniones internacionales mencionadas, también se han de sustentar en los compromisos políticos adquiridos en el ámbito iberoamericano.

### 3.3. La Comunidad Iberoamericana de Naciones

Latinoamérica se debate entre la heterogeneidad y la homogeneidad. Es inevitable considerar que estos países comparten un pasado común: la colonización de los países ibéricos España y Portugal, entre los siglos XVI y hasta el XIX. Tres siglos que representaron un “parteaguas” para la realidad política y social de los países latinoamericanos. Se puede decir que una vez concluidos los procesos de independencia durante siglo XIX, las relaciones posteriores con la región ibérica fueron de carácter bilateral, en algunas ocasiones nulas y determinadas por las condiciones políticas y económicas de cada país. Sin embargo, con el paso del tiempo se fueron reestableciendo nuevamente los vínculos y adquiriendo nuevas formas de relaciones bilaterales. No obstante la aparición del fenómeno de la globalización en la época posmoderna ha modificado la relación entre los países latinoamericanos e ibéricos, es decir, entre las naciones iberoamericanas.

Celestino Del Arenal, politólogo e internacionalista español, señala en su artículo “El futuro de la Comunidad Iberoamericana de Naciones” (1992) que desde la emancipación de los pueblos latinoamericanos se empezó a gestar la idea de la Comunidad Iberoamericana de Naciones como una respuesta a la existencia de realidades compartidas entre las dos regiones (Cultura, lengua, historia, valores, etcétera). Este autor refiere que el concepto de “Comunidad” se fue desarrollando a lo largo del siglo XX y dio forma a la política exterior de España. En las primeras décadas, el término utilizado fue “Comunidad Hispánica de Naciones”; aunque Del Arenal asegura que este nombramiento pertenece a un modelo tradicional –

conservador y hasta beligerante apegado a los planteamientos del fascismo español que estuvo presente hasta la primera mitad de la década de los setenta.<sup>26</sup> Fue a partir del cambio de régimen español franquista y el restablecimiento de la democracia en España que en 1976 se adoptó el término “Comunidad Iberoamericana de Naciones” el cual pretende reflejar los valores democráticos y presentar *“un sentido renovado, cooperativo, solidario, igualitario, alejado de las posiciones de preeminencia y autoritarismo que presentaban los modelos anteriores”*.<sup>27</sup>

En 1986 España ingresa a la Comunidad Europea, sin embargo en su política exterior continúa presente el interés por una participación activa en la Comunidad Iberoamericana de Naciones. El régimen de integración de ambas “comunidades” es completamente diferente desde sus planteamientos, objetivos, estrategias y alcances; ya que la primera se presenta como un bloque común de alta integración y homogenización de políticas públicas, con un parlamento, moneda y constitución común; mientras que en el segundo caso, se trata de un espacio generador de diálogos y promotor de cooperación regional sin ningún miramiento a una integración económica. El análisis del papel de España y Portugal como miembros de estas dos “comunidades” aunque es otro de los temas importantes resulta periférico al tema de la presente investigación, aún así es pertinente hacer mención como parte del contexto y configuración iberoamericana del siglo XXI.

A pesar de que las intenciones por constituir una Comunidad Iberoamericana de Naciones iniciaron en la década de los setenta – una vez que se reestableció la democracia en España y su política exterior se restauró en América Latina – hubo que esperar poco más de una década para que se estableciera un marco de referencia para la conformación oficial de la Comunidad Iberoamericana de

---

<sup>26</sup> Del Arenal, Celestino. ““El futuro de la Comunidad Iberoamericana de Naciones” en América Latina, Hoy. Revista de Ciencias Sociales. Segunda época, número 4. Madrid, 1992. Seminario de Estudios políticos sobre Latinoamérica. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid, p. 17.

<sup>27</sup> Ídem., p. 18



Naciones y su consecuente institucionalización. Estos hechos tuvieron lugar en 1991 cuando por iniciativa de México y España, en el marco de la conmemoración del descubrimiento de América, se celebró la *primera Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno* en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México. A partir de este momento, se han celebrado estas Conferencias cada año y de varios de los temas tratados se han organizado sesiones particulares en las que participan los ministros de cada una de las áreas. Más adelante se detallan cuestiones de estas reuniones que son de interés para el tema de la infancia.

### 3.4. Reuniones Iberoamericanas

Para develar en qué medida la infancia ha sido considerada en la Agenda Política Iberoamericanas en las pasadas dos décadas. Para ello será necesario centrarse en los temas abordados anualmente, así como en las declaraciones finales y los programas de cooperación establecidos. Las plataformas políticas que se analizarán son las siguientes:

- a) Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno.
- b) Conferencias Iberoamericana de Altos Responsables de Infancia y Adolescencia.
- c) Conferencia de Esposas de Jefes de Estado y de Gobierno de las Américas.
- d) Foros de ONG de Infancia y Adolescencia en Iberoamérica.

Se ha decidido presentar de manera diacrónica los compromisos políticos a favor de la participación infantil a fin de distinguir su evolución e incorporación. Al final de cada una de las reuniones se recuperan las principales ideas correspondientes.

### 3.4.1. Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno<sup>28</sup>

Las cumbres son consideradas el principal foro oficial de *“consulta y concertación política cuyo propósito es reflexionar sobre los desafíos del entorno internacional, así como impulsar la cooperación, coordinación y solidaridad regionales”*<sup>29</sup>. Las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno se celebran anualmente desde 1991 en diferentes sedes de los 22 países miembro de la Comunidad iberoamericana de Naciones abordando temas diversos. Los compromisos conjuntos de cada reunión quedan plasmados en cada una de las declaraciones finales y se apegan a los cinco compromisos generales de estos foros, establecidos desde la primera Cumbre:

- Examinar de forma conjunta los grandes retos que confrontan las naciones iberoamericanas en un mundo en transformación.
- Concertar la voluntad política de los gobiernos de Iberoamérica para propiciar soluciones a esos desafíos y convertir el conjunto de afinidades históricas y culturales que enlazan a las naciones iberoamericanas en un instrumento de unidad y desarrollo basado en el diálogo, la cooperación y la solidaridad.
- Contribuir a un futuro de paz, mayor bienestar e igualdad social.
- Impulsar un proyecto de cooperación iberoamericana sustentado en el diálogo, la solidaridad y la adopción de acciones concertadas.<sup>30</sup>

Los temas abordados en las Cumbres Iberoamericanas son de índole diversa, sin embargo en cada una de ellas destaca anualmente un tema principal relacionado con cuestiones de Desarrollo; por consiguiente cada año que se reúnen los representantes máximos de Iberoamérica se ponen en común reflexiones y compromisos tanto nacionales como de cooperación regional. Como se observa en siguiente tabla sólo en una ocasión el tema principal de la Cumbre estuvo centrado en la infancia y ocurrió en el año 2000.

---

<sup>28</sup> Las declaraciones de cada una de las Cumbres Iberoamericanas pueden ser consultadas en la página de la Organización de Estados Iberoamericanos: <http://www.oei.es/cumbres2.htm>

<sup>29</sup> Consultar <http://www.cumbre-iberoamericana.org/>

<sup>30</sup> Los objetivos plasmados en la declaración de Guadalajara corresponden a las siguientes categorías: Vigencia del derecho internacional, Desarrollo económico y social, Educación y cultura. Los que aparecen en este trabajo son lo que explícitamente se mencionan en el portal de la XV Cumbre celebrada en Salamanca, España.

**Tabla 2. Temas de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno**

Año	Sede	Lema / Tema
1991	Guadalajara, México	"Construcción de un foro de encuentro para avanzar en un proceso político, económico y cultural común"
1992	Madrid, España	"Creación de nuevos instrumentos operativos que permitan la cultura de cooperación" / concertación política, economía, integración y cooperación, educación y modernización, los Programas de Cooperación, el desarrollo social y humano, y el desarrollo sostenible.
1993	Salvador de Bahía, Brasil	"Una agenda sobre el desarrollo, con énfasis en desarrollo social"
1994	Cartagena de Indias, Colombia	"Comercio e integración como elementos del desarrollo iberoamericano"
1995	San Carlos de Bariloche, Argentina	"La educación como factor esencial del desarrollo económico y social"
1996	Santiago y Viña del Mar, Chile	"Gobernabilidad para una democracia eficiente y participativa"
1997	Margarita, Venezuela	"Los valores éticos de la democracia"
1998	Oporto, Portugal	"Los desafíos de la globalización y la integración regional"
1999	La Habana, Cuba	Iberoamérica y la situación financiera internacional en una economía globalizada
2000	Panamá, Panamá	Unidos por la niñez y la adolescencia, base de la justicia y la equidad en el nuevo milenio
2001	Lima, Perú	Unidos para construir el mañana
2002	Bávaro, República Dominicana	Doce cumbres, un punto de inflexión
2003	Santa Cruz de la Sierra, Bolivia	La inclusión social, motor del desarrollo de la Comunidad Iberoamericana
2004	San José, Costa Rica	Educación para progresar
2005	Salamanca, España	Iberoamérica: Una comunidad con voz propia
2006	Montevideo, Uruguay	Migraciones y su vinculación con el desarrollo
2007	Santiago, Chile	Cohesión social y políticas sociales para alcanzar sociedades más inclusivas en Iberoamérica
2008	San Salvador, El Salvador	Juventud y Desarrollo
2009	Estoril, Portugal	Innovación y Conocimiento

Fuente: Elaboración a partir de las fechas de las declaraciones de cada Cumbre

### ***I Cumbre Iberoamericana***

Este evento celebrado en 1992 concluyó con una declaración en la que los países participantes afirmaron comprometerse a:

"Desplegar los esfuerzos necesarios para dar cumplimiento a las metas definidas en la Cumbre Mundial a favor de la Infancia (1990). Para ello impulsaremos la formulación de los Programas Nacionales de Acción destinados a promover la supervivencia, la protección y el desarrollo integral de la niñez iberoamericana."

En esta cumbre es de resaltar la ausencia de compromiso expreso hacia la promoción de la participación infantil a pesar de que se había declarado un año antes el enlace directo con lo acordado en la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, y que como se revisó sí fueron incluidos los derechos de participación infantil, aunque esta categoría está ausente en el título del Plan de Acción. Para el cumplimiento de las metas acordadas, los Jefes de Estado y de Gobierno propusieron como principal estrategia la elaboración de Programas Nacionales de Acción.

Un año más tarde, en la Declaración de Madrid, correspondiente a la segunda Cumbre Iberoamericana (España, 24 de julio de 1992), los mandatarios de los países participantes proclamaron que:

“El futuro de la comunidad iberoamericana tiene en sus niños y jóvenes un patrimonio de incalculable valor que requiere la debida atención. Así hemos querido subrayarlo en esta Cumbre mediante la aprobación de los diversos programas educativos”.

Sin embargo no se concreta ningún compromiso, tampoco se hace mención a los Programas Nacionales de Acción propuestos el año anterior. Se puede afirmar que durante esta segunda Cumbre Iberoamericana las cuestiones de la infancia se enfocaron únicamente al sector educativo y los otros asuntos fueron desapercibidos. Quizá esto pueda explicarse si se considera que las dos primeras Cumbres fueron fundacionales y cierta manera los temas únicamente estaban siendo posicionados para las agendas de futuras Cumbres.

En la tercera Cumbre Iberoamericana celebrada en Brasil (8 de julio de 1993) se abordaron 12 materias de cooperación iberoamericana, entre ellas: “la niñez en la agenda del desarrollo y la democracia”<sup>31</sup>. Se propuso una participación de diferentes sectores – público, privado, medios de comunicación, sociedad civil, cooperación internacional – en la implementación y evaluación de los Planes de Acción Nacional

---

<sup>31</sup> Para lo cual se llevó a cabo un seminario en Fortaleza, Ceará los días 7 al 9 de junio de ese año, las conclusiones fueron plasmadas en el Documento de Fortaleza.

a favor de la Infancia. Sin embargo, de la participación de los niños y niñas ya sea en estos Planes o en la vida pública y política, no se hace mención alguna. Los países asistentes a la Cumbre afirmaron en el punto número 39 de la Declaración de Salvador de Bahía:

“Destacamos la importancia de dar prioridad a la asignación de recursos para asegurar el cumplimiento de los Planes Nacionales de Acción (PNA); decidimos integrar plenamente en las estrategias nacionales de desarrollo a los PNA; y coincidimos en impulsar las políticas nacionales a favor de la niñez (...) instamos a las agencias y organismos internacionales y bilaterales de cooperación a otorgar prioridad a la concesión de recursos financieros y técnicos necesarios para la ejecución de los PNA”.

Los mandatarios iberoamericanos centraron su atención en dos aspectos relacionados con la infancia: los Planes Nacionales de Acción y su integración a las políticas nacionales y la necesidad de financiamiento correspondiente para su aplicación. Hasta este momento las cuestiones de la infancia eran tratadas en las Cumbres Iberoamericanas sólo desde los compromisos nacionales por llevar a cabo planes de acción futuros.

Después de esta tercera Cumbre (1993) pasaron cinco encuentros más de Jefes de Estado y de Gobierno para que las cuestiones de la infancia fueran consideradas de nuevo en la agenda iberoamericana. Durante este lustro vale resaltar que en 1995, durante la V Cumbre Iberoamericana celebrada en Argentina, algunos organismos de la sociedad civil introdujeron el tema “la situación de la infancia en Iberoamérica”. Sin embargo en las tres cumbres siguientes la infancia fue ignorada por completo en la agenda iberoamericana.<sup>32</sup>

Fue hasta 1999 cuando de manera paralela a la XI Cumbre celebrada en la Habana<sup>33</sup> se celebró la I Conferencia Iberoamericana de Altos Responsables de

---

<sup>32</sup> UNICEF. Un laborioso camino. Reseña histórica de las anteriores conferencias. Documento presentado para la VII Conferencia Iberoamericana de Ministros, Ministras y Altos Responsables de la Infancia. León, España. Septiembre 2005, p. 4

<sup>33</sup> En esta Cumbre se se presenta como iniciativa de cooperación el tema de : “Derecho al Nombre y la Nacionalidad; Registro Civil de la Niñez; Educación Temprana (inicial y preescolar); Mortalidad Materna; Movilización y vigilancia participativa del cumplimiento de la Convención sobre los

Infancia y Adolescencia que tuvo como objetivo reintroducir el tema de infancia y adolescencia como prioridad en la agenda regional. Este foro – especializado en cuestiones de la infancia y que ha logrado llevarse cada año y de manera simultánea a las Cumbres Iberoamericanas – se ha posicionado como los espacios de diálogo de la Comunidad Iberoamericana de Naciones en cuestiones de infancia.

Si hasta este momento hacemos un recuento, para la última década del siglo XX, la infancia tenía como marco de referencia a la Convención de los Derechos del Niño, la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, tres Cumbres Iberoamericanas consecutivas y una primera Conferencia de Altos Responsables en la región.

Resultado de este recorrido, se decidió organizar la X Cumbre Iberoamericana bajo el lema central: "Unidos por la Niñez y la Adolescencia, Base de la Justicia y la Equidad en el Nuevo Milenio" celebrada en la ciudad de Panamá en el año 2000. El objetivo de esa Cumbre se encuentra explícito en la Declaración de Panamá: *“examinar conjuntamente la situación de los niños, niñas y adolescentes de Iberoamérica con el ánimo de formular políticas y promover programas y acciones que aseguren el respeto de sus derechos, su bienestar y desarrollo integral”*. Llevó una década el que los países iberoamericanos hicieran un alto y aceptaran el desconocimiento preciso de las situaciones de la infancia en la región y, sobre todo, de la urgente necesidad por contar con un diagnóstico confiable a fin de diseñar políticas públicas adecuadas.

En el sexto punto de dicha Declaración se afirma que los niños, niñas y adolescentes conforman la mayoría de la población y que *“son fuente de creatividad, energía, dinamismo, iniciativa y renovación social”*. Nótese cómo se da el cambio de percepción hacia el grupo social de la infancia respecto a los documentos publicados una década atrás, donde eran considerados solamente como “inocentes,

---

Derechos del Niño y promover el apoyo integral a la familia como núcleo primario de socialización del ser humano. (Aunque no es explícita la participación social infantil puede entenderse dentro del compromiso con la CDN)

vulnerables y dependientes” (Declaración de la Cumbre Mundial a favor de la Infancia).

Es importante señalar que en cuanto al balance realizado sobre la situación infantil, los Jefes de Estado y de Gobierno Iberoamericanos reconocieron en la Declaración que a pesar de que algunos países de la región habían logrado ciertos avances en cuanto a las metas señaladas en la década anterior para todos los niños del mundo<sup>34</sup> aún persistían, para el año 2000, altos índices de pobreza y pobreza extrema, de situaciones de exclusión social y desigualdad socioeconómica, insuficiente cobertura de los servicios de salud y educación. La cuestión de la participación social infantil no se menciona en dicho balance, aunque sí quedó expresa la voluntad política de los gobiernos por “asegurar a los niños, niñas y adolescentes el respeto de sus derechos, su acceso a mejores niveles de bienestar y su *“efectiva participación en los programas de desarrollo integral”*.”<sup>35</sup>

En la Declaración de Panamá se hizo énfasis en el hecho de que la población infantil y adolescente es uno de los principales grupos vulnerables por su edad ya que pueden sufrir *“los efectos perturbadores del debilitamiento del tejido socio-familiar, causa de situaciones de abandono familiar, paternidad irresponsables y los conflictos por la ley”*. Sin embargo, la responsabilidad por el bienestar infantil no la dejaron restringida al ámbito familiar, es por ello que también, haciendo referencia a la CDN, hicieron mención a elementos que van más allá de la vida privada infantil tales como las políticas públicas, programas y presupuesto gubernamental, que son responsabilidad del Estado a miras de garantizar el bienestar de la población infantil. De manera insistente se recordó la urgente necesidad por asignar recursos financieros para que los Estados pudieran cumplir con su responsabilidad. Por ello

---

<sup>34</sup> Como los mencionados en la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, tales como: reducción de las tasas de mortalidad infantil y menores de 5 años, erradicación de algunas enfermedades inmunoprevenibles, aumento de las tasas de matriculación y egreso de la educación primaria y disminución del analfabetismo.

<sup>35</sup> Ver punto 8 de la Declaración de Panamá concerniente a las Orientaciones Estratégicas.

se comprometieron también a procurar asignar mayores recursos al gasto social, en especial en salud, educación, cultura y ciencia y tecnología.

Dentro de las acciones para la equidad y justicia social se plasmaron compromisos específicos en cuanto al registro al nacer, educación, tecnología, seguridad alimentaria, servicios de salud, educación sexual, vivienda, estrategias de atención focalizada, deporte, uso del tiempo libre y participación infantil. Para este último caso se estipuló como una necesidad a cubrir: *“estimular la libre circulación de información, a todo nivel, sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes, de modo que propicie su participación constructiva en la sociedad, facilite la libre expresión de sus ideas y creatividad, y se manifieste en la vida cotidiana y en el funcionamiento de las instituciones”*.

Centrándonos en la cuestión de la participación infantil, que conforme la CDN abarca el derecho a tener acceso a información apropiada, a opinar, expresarse con libertad, asociarse, tener libertad de pensamiento, conciencia y religión; se puede afirmar que en la Declaración de Panamá si bien no se profundiza mucho en cada uno estos derechos de participación, el párrafo anterior da muestra de un intento por abordar el tema a pesar de que no se aclaran metas ni estrategias para lograrlo.

Simultánea a la X Cumbre Iberoamericana se celebró la II Conferencia Iberoamericana Ministros, Ministras y Altos Responsables de la Infancia y Adolescencia, la cual se iba perfilando como el foro anual iberoamericano sobre cuestiones de infancia.

Al final de la Declaración de Panamá, los jefes de Estado y de Gobierno encomendaron a la Secretaría de Cooperación Iberoamericana (SECIB) que tomando en cuenta los resultados alcanzados en esta Cumbre y en la Conferencia, se elaborara una Agenda Iberoamericana para la Niñez y la Adolescencia, la cual reflejara las prioridades identificadas y la posición común de las naciones



iberoamericanas. Adicionalmente expresaron su compromiso por fortalecer, por un lado, el papel de las instituciones nacionales e internacionales responsables de la niñez con miras a la construcción de políticas integrales; y por otro, la cooperación iberoamericana.

En síntesis, la relevancia de esta X Cumbre reside en que ahí se fijaron los compromisos políticos y lineamientos básicos de acción hacia el aseguramiento del bienestar y desarrollo sostenibles de su niñez presente y futura como absoluta prioridad en la Agenda Política de los países de la Región. Además de que se sentaron las bases de los compromisos políticos para el fortalecimiento institucional y la inclusión de los derechos de participación infantil.

El diagnóstico sobre la situación de la infancia iberoamericana requerido por los representantes políticos en la X Cumbre Iberoamericana salió a la luz en septiembre de 2001 bajo el título *“Construir equidad desde la infancia y adolescencia en Iberoamérica”* y fue elaborado por UNICEF, CEPAL y SECIB, con la colaboración de otros Organismos Internacionales. Lo relevante de este documento fue el plantear los problemas de la infancia iberoamericana desde una visión estructural. Se identificó la inequidad como una constante histórica del desarrollo de la región y como el principal obstáculo en el ejercicio de los derechos infantiles. La voluntad y el compromiso político son necesarios, pero no suficientes para revertir los índices de pobreza infantil.

Un aspecto que destaca en los planteamientos de este documento es el reconocimiento de las políticas públicas como instrumentos eficaces para el cumplimiento de los compromisos políticos con la infancia. Es por ello que se recalca que para lograr una equidad desde la infancia y adolescencia es indispensable que las políticas públicas nazcan del consenso ciudadano y representen la voluntad colectiva (Incluyendo a la población infantil). Se apela al componente de trascendencia de las políticas públicas y se insta a la creación y aplicación de políticas a fin de evitar la transmisión intergeneracional de la pobreza.

Los planes nacionales son parte integral de las políticas públicas y es donde, hasta cierto punto, se ven reflejada la participación social y fomento a la corresponsabilidad, dos valores indispensables para avanzar en términos de equidad.

Por lo que respecta a la participación infantil, se le consideró como uno de los 17 “Desafíos para la Agenda Social Iberoamericana” y se reconoció que *“la infancia y la adolescencia conforman el segmento de la población que cada día aprende y reproduce valores y prácticas sociales, que luego se reflejarán en la vida familiar, en las relaciones con lo público y en las formas de convivencia”*.<sup>36</sup> Asimismo se menciona que en muchos de los ambientes cotidianos donde se desenvuelven los niños y niñas prima la violencia, la incertidumbre y las relaciones sociales alejadas de la convivencia democrática.

Por otro lado se perfila en los niños, niñas y adolescentes actitudes de “desconfianza en las instituciones del Estado y el desdén por la participación en los asuntos públicos”<sup>37</sup>. Aunque breve y general, (sólo se le dedica UNA página de las más de ciento treinta del documento) es interesante el diagnóstico que se presenta ya que refleja algunas de las características de escenarios sociales iberoamericanos y las actitudes de los niños y niñas frente a éstas.

De acuerdo con lo señalado en este documento la participación infantil debe considerarse como un prerequisite para el logro de los derechos de la CDN y se aclara que los derechos de los niños y niñas no deben pasar por encima de los derechos de los padres y madres. Por otro lado, se especifican los espacios de participación, complementarios entre sí:

- ESPACIOS SOCIALES: espacios cotidianos de la vida (familia, escuela, asociaciones juveniles, grupos deportivos, artísticos, ecológicos, y otros).

---

<sup>36</sup> CEPAL, SECIB y UNICEF (2001): “Construir la equidad desde la Infancia y la Adolescencia en Iberoamérica”. p. 93

<sup>37</sup> Ídem. P, 93

- ESPACIOS INSTITUCIONALES: espacios para el aprendizaje de las formas adultas de la participación, específicamente la participación en la vida política y pública (instituciones políticas, jurídicas y del Estado).

Dos meses más tarde, en noviembre del 2001 la XI Cumbre Iberoamericana se llevó a cabo en Perú, en ella se presentó y aprobó la Agenda Iberoamericana para la Niñez y la Adolescencia y su correspondiente Plan de Acción. Se establecieron 18 metas, la última de ellas alude a la participación. La aparición de los derechos de los niños y niñas caminó lento en Iberoamérica. Una década fue el plazo que se llevó para que los países iberoamericanos establecieran una Agenda y Plan de Acción para la región. Toda una generación de niños y niñas pasaron “en blanco”, otra generación perdida.

Para la siguiente Cumbre Iberoamericana celebrada en 2002, los Jefes de Estado y de Gobierno se comprometieron en la Declaración de Bávaro a fortalecer los programas destinados a la protección de la Infancia y la Adolescencia, particularmente reconocieron *“la necesidad de promover y continuar apoyando acciones que consoliden una cultura democrática y el Estado de Derecho, que se sustentan en la libertad, la paz, la tolerancia y la participación social y ciudadana y la justicia social (...) reconocemos la educación como un factor fundamental de desarrollo, equidad social y fortalecimiento de una sociedad democrática de la educación ciudadana”*.

La XIII Cumbre Iberoamericana se realizó en Bolivia (2003) y la declaración estuvo centrada en la inclusión social, en el punto 10 los Jefes de Estado y de Gobierno reafirmaron su convicción de que *“constituyen elementos esenciales de la democracia, la independencia y equilibrio de poderes, la adecuada representación de mayorías y minorías, la libertad de expresión, asociación y reunión, el pleno acceso a la información, la celebración de elecciones libres, periódicas, transparentes y basadas en el sufragio universal y secreto como expresión de la soberanía del pueblo, la participación ciudadana, la justicia social y la igualdad”* Sin

embargo, no se hace una referencia clara de que esto aplique o se impulse desde la etapa de la infancia. Aunque en el punto 43 queda clara la postura:

En Iberoamérica, los niños, niñas y adolescentes conforman la mayor parte de la población. Muchos de ellos nacen en condiciones de pobreza y de exclusión, lo que disminuye sus capacidades personales y compromete el futuro de nuestras sociedades. Reconocemos la deuda que nuestros Estados tienen con los jóvenes y nos comprometemos a seguir buscando soluciones que aseguren su plena inserción social y laboral y su participación en la toma de decisiones sobre todos los asuntos que les conciernan. Ratificamos por ello nuestro decidido apoyo a las actividades desarrolladas en la búsqueda de estos objetivos por la Organización Iberoamericana de Juventud. Nos comprometemos a seguir desarrollando políticas públicas sostenibles que permitan cumplir los objetivos y metas acordadas por los países iberoamericanos, especialmente a favor de la niñez indígena y afro descendiente, con criterios de equidad e inclusión social, implementando un sistema de asistencia técnica horizontal para la región y procurando que la cooperación internacional incremente su apoyo, en cumplimiento del compromiso internacional de destinar el 0.7% del PIB de los países desarrollados como ayuda oficial al desarrollo.

En la XIV Cumbre Iberoamericana celebrada en San José, Costa Rica (2004) se acogieron a la Declaración de la XIV Conferencia Iberoamericana de Educación que, entre otros aspectos, resalta que:

... la educación es un derecho humano fundamental e inalienable y tiene por objeto el pleno desarrollo de las personas y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades individuales y es instrumento fundamental para promover el desarrollo y la equidad. Una educación democrática, accesible y de calidad es la base fundamental para lograr un desarrollo sostenible, elevar la productividad, aprovechar el avance científico y tecnológico, reforzar las identidades culturales y consolidar los valores de convivencia democrática, pacífica y solidaria para reducir la pobreza y la brecha social.

A pesar de que se hace mención a la convivencia democrática, el discurso está centrado en la acción educativa, propiamente la escolar; no hace referencia a las políticas públicas fuera de la escuela donde se fomente esta convivencia democrática ni tampoco se enlaza con los asuntos de participación infantil.

En la declaración de la XV Cumbre Iberoamericana (Salamanca, 2005) no se hace referencia específica a la infancia, sin embargo queda claro que el régimen político

al que se aspira es el democrático. Los Jefes de Estado y de Gobierno dejaron en el sexto punto de la declaración que “la democracia constituye un factor de cohesión del espacio iberoamericano (...) que es necesario desarrollar una agenda iberoamericana que refuerce la calidad de nuestras democracias y su capacidad de responder a las expectativas de los ciudadanos en términos de protección de sus derechos y satisfacción de sus necesidades socioeconómicas.

En las Cumbres siguientes (2006, 2007, 2008) no se tratan los temas en relación a la infancia, aunque sí se hace mención a las contribuciones de las Conferencias Iberoamericanas de Altos Responsables de la Infancia y Adolescencia. Aunque los temas sobre juventud se fueron incorporando, no consideramos que sea incluyente de los asuntos de la infancia, ya que la juventud incluye varios años después de cumplida la mayoría de edad. Nuevamente el tema de la infancia se retomó en la última Cumbre Iberoamericana (Portugal, 2009) enlazándola con las cuestiones de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's). En la declaración correspondiente, el punto 18 señala como compromiso político de las naciones iberoamericanas: *“Asegurar y promover el acceso y el uso, libre y seguro, de las TICs para toda la sociedad, en particular entre la infancia, la juventud y las personas con discapacidad, fomentando la inclusión, la igualdad, especialmente de género, generacional y territorial, convirtiendo el acceso en un derecho básico y universal”*

### 3.4.2. Conferencias Iberoamericanas de Ministras, Ministros y Altos Responsables de la Niñez y la Adolescencia<sup>38</sup>

A continuación se destaca el posicionamiento de la participación infantil como tema en la agenda de las Conferencias Iberoamericanas de Ministras, Ministros y Altos Responsables de la Niñez y la Adolescencia. Recordemos que estas Conferencias

---

<sup>38</sup> Las Declaraciones de estas Conferencias pueden consultarse en el portal electrónico de la Secretaría General Iberoamericana: <http://www.segib.org/reuniones.php?pagina=1&idioma=esp>

se celebran paralelamente a las Cumbres Iberoamericanas y surgen para dar énfasis y atención particular a las cuestiones de la infancia.

La primera Conferencia se celebró en 1999 y tuvo por objetivo reintroducir el tema de infancia y adolescencia como prioridad en la agenda Iberoamericana.<sup>39</sup> De esta manera, los Estados miembros ratificaron en la Declaración final cinco iniciativas de cooperación que deberían ser desarrolladas como proyectos y puestas en marcha con la contribución de la Secretaría de Cooperación Iberoamericana. Para el año 2000, se celebró la segunda Conferencia en la cual se realizó un exhaustivo análisis sobre el cumplimiento de las metas de la década de los noventa y se plantearon los retos futuros.<sup>40</sup> Los Estados participantes hicieron frente la inexistencia de diagnósticos sobre las condiciones del bienestar infantil en la región, por lo que decidieron encomendar la elaboración de la Agenda Iberoamericana para la Niñez y la Adolescencia misma que estuvo a cargo de la CEPAL, UNICEF y SECIB.

En el segundo punto de la Declaración de esta II Conferencia se plasmó el compromiso de los Estados por *“adoptar y poner en ejecución las políticas y estrategias que garanticen los derechos a la supervivencia, el desarrollo, la protección y la participación de las niñas, niños y adolescentes de acuerdo a las orientaciones emanadas de las diferentes Reuniones Ministeriales preparatorias de esta X Cumbre Iberoamericana de Jefes y Jefa de Estado y de Gobierno”* y en el punto cuatro quedó estipulado que la responsabilidad por *“aplicar los principios del interés superior de los niños, niñas y adolescentes sin discriminación y equidad e igualdad de género y participación como ejes transversales en la formulación y aplicación de políticas económicas y sociales”*. Estos dos aspectos resultan por sí relevantes ya que se estipula que los Estados deberán garantizar la participación infantil a través de las políticas públicas y por otro lado, éstas deberán formularse y aplicarse en base a procesos participativos.

---

<sup>39</sup> La Conferencia se llevó a cabo en La Habana Cuba.

<sup>40</sup> Celebrada en Panamá los días 26 y 27 de octubre de 2000. El lema: "La voz Iberoamericana con y por la infancia y la adolescencia en el nuevo milenio, base de la justicia y la equidad"

Durante esta II Conferencia se establecieron ocho compromisos con la infancia, el sexto se enfocó a las cuestiones de participación infantil. Este compromiso se detalla a partir de los siguientes cinco puntos:

1. Promover la participación activa de la sociedad, en los niveles nacional, estatal, municipal y local para garantizar la práctica y el pleno disfrute de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.
2. Garantizar la demanda del ejercicio de los derechos por parte de todos y todas, propiciando la organización de sistemas de vigilancia nacional y local de los derechos de niños, niñas y adolescentes con participación de la sociedad civil, y, en especial, el fortalecimiento e inserción de mecanismos e instituciones públicas de promoción y protección integral de sus derechos.
3. Promover la participación de niños, niñas y adolescentes, estimulando la construcción de su identidad social y del sentido de pertenencia a su comunidad, a su país y a las tradiciones iberoamericanas, incluyendo sus recomendaciones e iniciativas en las políticas y programas adoptados.
4. Garantizar la participación de los niños, niñas y adolescentes en la toma de decisiones y respecto a la adopción de medidas que les afecten en todos los ámbitos de su desarrollo en función de su edad y madurez.
5. Llevar a cabo acciones para que las familias, las escuelas y las comunidades se conviertan en escenarios privilegiados para, con y de los niños, niñas y adolescentes que permitan construir espacios que fomenten el diálogo, la concertación y el ejercicio de la participación democrática.

Al año siguiente se celebró la III Conferencia<sup>41</sup> con la aprobación de la Agenda Iberoamericana para la Niñez y la Adolescencia; asimismo se hizo entrega del documento referente “Construyendo Equidad desde la Infancia y la Adolescencia en Iberoamérica (CEPAL, UNICEF y SECIB). La participación de los niños y niñas así como su ciudadanía eran términos ya acuñados en los discursos oficiales. En el punto número tres del apartado de Consideraciones los Jefes de Estado y de Gobierno reconocieron que *“los niños, niñas y adolescentes están llamados a desempeñar un papel estratégico en los futuros procesos de desarrollo y de bienestar colectivo de los países iberoamericanos, por tanto requieren de espacios que propicien su participación ciudadana”*.

Respecto a la Agenda aprobada, las acciones estratégicas cuatro y seis ofrecen un excelente sustento del compromiso político, la primera se refiere a *“desarrollar estrategias que hagan de la escuela un entorno propicio para la participación, el aprendizaje y la adquisición de habilidades sociales que permitan el ejercicio pleno de la ciudadanía”* y la segunda da cuenta de la responsabilidad de los Estados para *“promover la formación en valores éticos y ciudadanos, tanto en las familias como para las y los educadores y otros agentes de socialización, que incorporen la convivencia sin agresión, el respeto y la valoración de la diversidad, la comunicación, la solución pacífica de conflictos y la solidaridad”*.

Por último, la meta 18 de la Agenda Iberoamericana define las acciones estratégicas del derecho a la participación infantil:

1. Promover el respeto por la opinión en función de la edad y madurez así como la autonomía progresiva de los adolescentes tanto en sus ámbitos familiares como escolares y en su comunidad.
2. Promover activamente las actitudes de liderazgo de los/las adolescentes y fomentar sus capacidades para participar en igualdad de condiciones en las decisiones que les afectan.

---

<sup>41</sup> Se llevó a cabo en la ciudad de Lima, Perú, el 29 y 30 de octubre de 2001, bajo el lema: “Nuevos Desafíos para mejorar la calidad de vida de las Niñas, Niños y Adolescentes Iberoamericanos”



3. Desarrollar programas de ciudadanía que permitan fortalecer la organización y asociacionismo entre los y las adolescentes que les permitan interesarse de los asuntos públicos de su comunidad.
4. Impulsar procesos de consulta y deliberación en temas asociados con la dinámica familiar y factores de amenaza, riesgo y vulnerabilidad.

En el mismo año en que se celebró la Sesión Especial a favor de la Infancia se llevó a cabo la IV Conferencia<sup>42</sup>. Gran parte de ella se dedicó al tema del financiamiento necesario para operar los Planes de Acción Nacionales y Municipales para garantizar el ejercicio de los derechos infantiles. Y aunque se expresó el compromiso por incluir la participación de los niños y niñas en la elaboración y gestión de los Planes de Acción, lamentablemente los Jefes de Estado y de Gobierno denegaron la creación de un Fondo Iberoamericano para financiar la puesta en marcha de la Agenda Iberoamericana para la Niñez y la Adolescencia. La infancia quedaría de nuevo relegada de la agenda pública de facto. A pesar de los compromisos políticos adquiridos en plataformas regionales y con toda la oficialidad requerida, sin presupuesto poco podían garantizar la supervivencia, protección, desarrollo y participación; y por ende, la ciudadanía de la infancia iberoamericana.

La V Conferencia celebrada en 2003 regresó a la tendencia focalizadora y centró la atención en la infancia marginada, indígena y afro descendiente.<sup>43</sup> Se hizo referencia a su derecho a una participación efectiva que promueva el pleno ejercicio de su ciudadanía y de nuevo se insistió en las necesidades de Inversión en la Infancia y mecanismos para mejorar la Cooperación Bilateral y Multilateral.

Para el 2004, durante la VI Conferencia se declaró que persistía la necesidad de hacer mayores esfuerzos para crear espacios y oportunidades que garantizaran la

---

<sup>42</sup> Realizada en la ciudad de Santo Domingo, República Dominicana, los días 29, 30 y 31 de octubre de 2002. El lema: "Aún nos Queda Mucho por Hacer, por eso Nuestra Prioridad es la Niñez"

<sup>43</sup> La sede fue la ciudad de Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, la fecha: 18 y 19 de septiembre de 2003 y el lema: "Invertir en la niñez marginada, indígena y afro descendiente: un compromiso para la inclusión plena"

participación efectiva y protagónica de las niñas, niños y adolescentes en la definición de políticas públicas y en los asuntos que afecten su vida, en especial aquellos relacionados con la violencia, trata, tráfico y explotación.<sup>44</sup> En las próximas Conferencias (2005, 2006)<sup>45</sup> las declaraciones sobre participación se fueron haciendo cada vez más débiles, sin abandonar las menciones acerca de la importancia de generar espacios de participación para los niños y niñas tanto en los ambientes escolares como en los públicos así como en las políticas públicas, la realidad es que año con año, el tema de la participación infantil fue perdiendo fuerza, quizá debido a la falta de cumplimiento de los compromisos anteriores.

De lo anterior fueron conscientes los Jefes de Estado y de Gobierno, al punto de afirmar en la Declaración de la VIII Conferencia el hecho que sobre los Estados recae la responsabilidad primaria de la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño, con base en esta aseveración solicitaron a la Secretaría de la Cumbre la creación en la Secretaría General Iberoamericana de un área de trabajo específica en infancia y adolescencia, con el fin de coordinar y dar seguimiento de manera sistemática a los acuerdos y declaraciones surgidas de las cumbres iberoamericanas. No se resolvió a favor. Para el siguiente año, durante la IX Conferencia<sup>46</sup> quedaba de nuevo considerado que *“es una obligación de los Estados garantizar el derecho de los niños, niñas y adolescentes a la participación, apoyar y promover su educación ciudadana y considerar su opinión en todos los asuntos que les concierne”*.

---

<sup>44</sup> En esta ocasión el evento se llevó a cabo en San José de Costa Rica los días 18 y 19 de octubre de 2004, el lema de la Conferencia fue: “Por la Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia ante la Violencia, la Trata, el Tráfico y la Explotación en Cualquiera de sus Manifestaciones”

<sup>45</sup> En León, España se realizó la VII Conferencia los días 26 y 27 septiembre de 2005 cuyo lema fue: “Contra la pobreza y la exclusión social de la niñez y la adolescencia iberoamericanas”; un año más tarde, los días 6 y 7 de octubre en la ciudad de Montevideo, Uruguay se celebró la VIII Conferencia, estuvo centrada en “La migración y sus efectos sobre los derechos de las niñas, niños y adolescentes”

<sup>46</sup> En esta ocasión, la sede fue Pucón, Chile y ocurrió el 28 y 29 de mayo de 2007. La Conferencia giro en torno al lema: “Cohesión social: Sistemas de Protección Social para la Igualdad de Oportunidades de la Infancia y la Adolescencia”

Nuevamente la situación quedó igual. En 2008 llegó la X Conferencia<sup>47</sup> y por lo que respecta a la participación los compromisos políticos de los Estados firmantes, entre ellos México, quedaron señalados en los puntos dos y nueve de la Declaración correspondiente:

- Promover e intercambiar programas y estrategias regionales e iberoamericanas sustentadas en el enfoque de derechos y en concordancia con la Convención sobre los Derechos del Niño, que incluya acciones a favor de la participación de niños, niñas y adolescentes en todos los asuntos que les conciernen, contra la violencia, el maltrato, el abuso, el embarazo en adolescentes, la explotación sexual comercial, la explotación laboral, el trabajo infantil, la trata de personas y el tráfico ilícito de migrantes.
- Fomentar y apoyar que los niños, niñas y adolescentes puedan expresar sus opiniones, sin menoscabo de sus capacidades y derechos, garantizando para eso la apertura de espacios políticos y sociales idóneos que den cabida a sus diferentes formas de organización y participación, y establecer mecanismos de seguimiento.

La XI Conferencia<sup>48</sup> ha sido la más reciente y particularmente destaca la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en el ejercicio pleno de los derechos de la infancia, incluyendo la participación en la vida social. En relación con la participación infantil encontramos el punto 13, el cual señala *“que es esencia tener en cuenta la participación y la opinión de los niños, niñas y adolescentes en relación a las tecnologías de la información y comunicación”*, pero no se indican las estrategias o los marcos de referencia para ello. Sin embargo, para conmemorar el veinte aniversario de la Convención de los Derechos del Niño, los funcionarios decidieron

---

<sup>47</sup> Celebrada en San Salvador en un solo día, el 19 de junio de 2008. Los funcionarios se concentraron en el lema: “Garantía y Protección integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, y Prevención de Riesgos para un Desarrollo Pleno”

<sup>48</sup> Se realizó en la ciudad de Lisboa, Portugal y tuvo una duración también de un día, el mismo, el 19 de junio, de un año más tarde, en 2009. Las conversaciones giraron en torno a “La innovación y el Conocimiento”

efectuar una evaluación de los compromisos suscritos y presentarlo en la próxima Conferencia.

Como conclusión acerca de las Conferencias Iberoamericanas de Ministras, Ministros y Altos Responsables de la Infancia podemos decir que existe el compromiso político expreso de los Estados Iberoamericanos, incluido México, por garantizar los derechos de los niños y niñas, también los que se refieren a la participación, de igual forma se les reconoce su estatus como ciudadanos y se considera importante incluirlos en los procesos de diseño y gestión de las políticas públicas en todos los órdenes de gobierno. Sin embargo, quedó demostrado que todas estas afirmaciones son compromisos sin cumplir, por falta de voluntad política y por ausencia de financiamiento adecuado.

Por otro lado, resulta notoria la falta de liderazgo mexicano en estas Conferencias Iberoamericanas, en diez años de reuniones ni una sola vez México ha sido sede. En capítulos posteriores cuando revisemos las políticas públicas para la participación infantil retomaremos los compromisos políticos adquiridos por el gobierno mexicano en estos foros regionales.

### 3.4.3. Conferencias de Esposas y Jefes de Estado y de Gobierno de Las Américas

La idea de la Conferencia de las Primeras Damas como mecanismo de concertación surgió en el 1990 por iniciativa de las Primeras Damas de Centroamérica, pero es a partir del año 1991 que se incorporan otros países de América Latina y el Caribe, celebrándose en Venezuela la I Conferencia de Esposas de Jefes de Estado y de Gobierno de las Américas, convirtiéndose, a partir de entonces, en un evento anual con la intención de compartir los problemas sociales comunes de la región e intercambiar información, ideas y experiencias para el desarrollo de políticas sociales en sus respectivos países, promover programas y proyectos dirigidos al

fortalecimiento y bienestar de sus poblaciones y aunar esfuerzos a fin de buscar soluciones a los problemas comunes. En el año de 1994, la Primera Dama de los Estados Unidos invitó a las Primeras Damas participantes en la Conferencia a una reunión especial en la Primera Cumbre de las Américas. Se convierte así en un evento hemisférico, con la participación de Estados Unidos y Canadá. En 1999, siendo Canadá sede de la IX Conferencia, amplió la misma para que participaran asesores técnicos, organizaciones no gubernamentales, agencias de cooperación internacional y oficiales de gobierno.<sup>49</sup>

Desde el inicio de estas reuniones los temas que han girado en torno a ellas han sido la infancia, juventud, la mujer y la familia. Para la presente investigación únicamente retomaremos la XI Conferencia de Esposas de Jefes de Estado y de Gobierno de las Américas, bajo el título “Niñez y Pobreza” celebrada en la ciudad de México en el año 2002, ya que fue ahí donde la CEPAL y UNICEF hicieron público el documento sobre la infancia latinoamericana, dicha investigación fue encargada por las Esposas de los Jefes de Estado y de Gobierno a estos organismos.

Bajo el título “*La pobreza en América Latina y el Caribe aún tiene nombre de infancia*” se señaló la alarmante situación de la pobreza en el región: entre el 40% y el 48% de la población total, acentuándose en las áreas urbanas, y donde los niños conforman el grupo social más vulnerable y con más riesgos de supervivencia y desarrollo. Este documento centró gran parte de sus observaciones en la situación del trabajo infantil, como consecuencia de la depreciación de la calidad de vida de las familias latinoamericanas.

---

<sup>49</sup> Información obtenida del portal: <http://www.xiiconferencia-primeras-damas.gov.do/interfaz/main.asp?Ag=&did=20&CategoriaNo=165> . Consultado el día 7 de diciembre de 2009

La CEPAL y UNICEF hicieron del conocimiento público la doble crisis que viven los países latinoamericanos; por un lado, el decrecimiento del poder adquisitivo de las familias y, por otro, la paulatina desaparición de los beneficios sociales; elementos que agudizan la desigualdad por grupos en la sociedad. Hicieron también mención de la necesidad de elevar el gasto social hacia los servicios sociales básicos, como medida para frenar la ampliación de las disparidades.

Se consideró importante incluir este documento en este momento porque se considera que las declaraciones y compromisos políticos expresados en las otras reuniones regionales, deben tener en cuenta el contexto particular de pobreza y desigualdad de los países involucrados, se debe considerar este hecho en el diseño y gestión de las políticas públicas para la infancia; pero sobre todo, se debe estar consciente que tanto la pobreza como la desigualdad no son fenómenos naturales, sino que dependen de las estructuras políticas, económico y sociales que las sociedades construyen, por lo tanto, mientras que los gobiernos no hagan frente a estas estructuras, las políticas para la infancia serán sólo de carácter paliativo porque difícilmente se revertirán los índices de pobreza y desigualdad en la región.

Esta Conferencia de Esposas también dedicó un espacio a la participación infantil, en su correspondiente declaración queda explícitamente planteado en el punto 31 el compromiso de ellas por *“contribuir al desarrollo de la capacidad de las niñas y los niños que les permita disfrutar de una vida digna y saludable, a través del acceso a las oportunidades de salud, educación, alimentación, vivienda, recreación y participación, entre otros. Asimismo, se comprometieron en el punto 33 a apoyar el desarrollo en las niñas y los niños de actitudes valorativas en sus dimensiones moral, ética, cívica y cultural; la libre expresión responsable, sin temor a la represión y la censura; y la capacidad de desarrollar su vida espiritual conforme a su cultura y creencias”*.

De igual manera, en el punto 39 reconocieron la importancia que tiene para los niños y niñas la formación con pleno conocimiento de sus derechos humanos y libertades

fundamentales en los diferentes ámbitos de su vida: la familia, la escuela y la sociedad. Igualmente señalaron la importancia de que esta formación incluya el conocimiento pleno de sus deberes con su familia y comunidad.

#### 3.4.4. Foros de ONG de Infancia y Adolescencia de Iberoamérica

Como hemos visto, después de una década de celebrarse las Conferencias Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno, se decidió abrir espacios específicos para los temas ahí revisados. En lo concerniente a la infancia se llevaron a cabo a partir de 1999 las Conferencias Iberoamericanas de Ministras, Ministros y Altos Responsables de la Infancia. Para mediados de la primera década del siglo XXI los movimientos de la sociedad civil a favor de los niños y niñas en Iberoamérica habían cobrado fuerza y tenían diversas experiencias acumuladas. En un marco político de fomento a la participación ciudadana, el I Foro de ONG de Infancia y Adolescencia de Iberoamérica, por iniciativa de organizaciones sociales de Costa Rica se llevó a cabo en el año 2004 adoptando como objetivo principal el dar seguimiento a los acuerdos alcanzados en las Conferencias Iberoamericanas de Ministras, Ministros y Altos Responsables de la Infancia, razón por la cual se celebran en paralelo.

Estos Foros se definen como espacios de encuentro y debate entre coaliciones y redes nacionales de ONG y organizaciones internacionales que trabajan en el ámbito de los derechos de las niñas y niños de la región. Los objetivos estratégicos de los Foros son los dos siguientes:

- Incidir para que las Ministras, Ministros y Altos Responsables de la Niñez y Adolescencia de Iberoamérica incorporasen en su Declaración Final un abordaje integral de los problemas que afectan a las niñas, niños y adolescentes de la región; fortalezcan el trabajo conjunto con las organizaciones sociales, y en especial con las Organizaciones no

gubernamentales (ONG) que trabajan en el marco de la CDN; así como que se manifieste un mayor compromiso para traducir las voluntades políticas en políticas sociales, programas e inversión en la niñez y adolescencia.

- Lograr acuerdos que permitiesen establecer un plan de trabajo conjunto entre las ONG de Iberoamérica para dar respuesta a los compromisos surgidos en el propio Foro de ONG y construir una estrategia común para dar seguimiento a dichos compromisos y abrir espacios de participación en futuras reuniones intergubernamentales y Cumbres Iberoamericanas.

Al igual que con las menciones de las reuniones oficiales, sólo recuperaremos aquellas que correspondan al tema de la participación infantil, ya que nuestra intención radica en demostrar que existe una plataforma política iberoamericana que sustenta la importancia de abordar el tema.

En el I Foro se celebró el año 2004<sup>50</sup> y la atención se centró en los temas de violencia, trata, tráfico y explotación de las que son víctimas los niños, niñas y adolescentes iberoamericanos. Aun así, la cuestión de la participación fue altamente valorada al considerarla un mecanismo importante para la garantía de los derechos de la infancia.

Las ONG recomendaron a los Estados la promulgación e implementación de *“amplios códigos de niñez y adolescencia y planes nacionales de acción para la infancia que respeten los estándares de la Convención sobre los Derechos del Niño, a través de procesos participativos con intervención de niños, niñas y adolescentes, la sociedad civil y de aquellas organizaciones especializadas en infancia”*. Otra recomendación apuntó al hecho de que los Estados *“ejecuten campañas de difusión en coordinación con los medios de comunicación, promuevan espacios de participación e incluyan dentro de los programas de educación formal mecanismos dirigidos a que las niñas, niños y adolescentes posean información pertinente*

---

<sup>50</sup> La sede fue la ciudad de San José en Costa Rica.



*acerca de las manifestaciones de violencia a las que están expuestos y los distintos recursos que tienen frente a ellas. Adicionalmente, se deben asegurar y promover prácticas dentro de las instituciones educativas que respeten y promuevan los derechos humanos*<sup>51</sup>

En el II Foro<sup>52</sup> se propuso el objetivo de consolidar un espacio de trabajo conjunto entre las organizaciones sociales sin ánimo de lucro iberoamericanas comprometidas en la defensa y promoción de los derechos de la Niñez y Adolescencia en el marco de la Convención sobre los Derechos del Niño. Para la siguiente emisión, las ONG centraron la atención en la infancia migrante y solicitaron la creación de un área temática dentro de la Secretaría General de Iberoamérica con el fin de dar seguimiento de manera sistemática a los acuerdos y declaraciones surgidas de las Cumbres Iberoamericanas de esta materia.

Para el año 2007, en el IV Foro<sup>53</sup>, se reunieron 64 participantes de 30 delegaciones nacionales iberoamericanas y seis organizaciones internacionales en el IV Foro, con ellas estuvieron representadas tres mil ONG de infancia de toda Iberoamérica. Por parte de México sólo asistió la Red de Derechos por la Infancia. En esta ocasión, las ONG dejaron hicieron un excelente recuento y pusieron en evidencia el cumplimiento de los compromisos políticos adquiridos años tras año por los gobiernos iberoamericanos. En el punto número cinco de la declaración se denuncia que:

A pesar de haber avanzado en el desarrollo de instrumentos legislativos nacionales en los que se ratifican principios de la Convención de los Derechos del Niño y de otros instrumentos internacionales de derechos humanos, muchos Estados Iberoamericanos aún no han logrado consolidar políticas públicas de Estado en materia de niñez y adolescencia que hagan estables, permanentes y duraderos sus compromisos frente a la garantía de los derechos de la niñez y la adolescencia. Tampoco han logrado concretar suficientemente las políticas públicas para esta población en los ámbitos

---

<sup>51</sup> Consultado el 6 de diciembre de 2009 en

<http://www.forodeinfancia.org/modules.php?name=Secciones&file=foroI>

<sup>52</sup> Esta segunda emisión tuvo como sede la ciudad de León en España los días 23 al 25 de septiembre de 2005.

<sup>53</sup> Se llevó a cabo del 25 al 27 de mayo en Villarrica, Chile.

locales para lograr mayores compromisos de las municipalidades frente a la garantía de estos derechos.

Y aún más, en el siguiente punto, hacen señalamientos que denotan los resultados alcanzados a nivel regional, y aseguran que:

En este contexto los programas sociales corren el riesgo de fomentar el retorno de políticas asistencialistas y represivas que no permiten la construcción de sistemas de garantía de los derechos. En la región, estos sistemas son débiles y aún no incorporan plenamente la perspectiva integral de los derechos, ni fomentan una participación plena de la sociedad civil y de niños, niñas y adolescentes en el diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación de las políticas públicas.

Como muestra de la falta de participación infantil en la región a pesar de los múltiples discursos oficiales, las ONG expusieron a los Estados al decir que:

Que en la Conferencia Iberoamericana de Ministras, Ministros y altos responsables de infancia realizada en Costa Rica en 2004, se estableció el compromiso de promover la participación infantil en la formulación de las acciones. Sin embargo aún en estas Conferencias niñas, niños y adolescentes están ausentes y no se desarrollan los esfuerzos para que sus opiniones sean tomadas en cuenta en las deliberaciones de los gobiernos.

En el V y VI Foro<sup>54</sup> poco se registra en cuanto a cambios respecto a la participación infantil, se continúa insistiendo en la necesidad de abrir espacios a los niños y niñas para que intervengan en el diseño de las políticas públicas. Se vuelve a insistir que se requieren de mecanismos locales, nacionales y regionales para que la participación infantil sea real y protagónica, no sólo discursiva; que los niños y niñas puedan participar en la toma de decisiones de aquellos asuntos en los que estén involucrados. Se insiste que el tipo de participación que se refieren ha de ser constante y permanente, que no sólo se de en forma esporádica y conmemorativa.

Por último, vale mencionar que en las declaraciones hechas por las ONG a través de estos Foros no existe una focalización en los temas o asuntos en sí, sino que se ha intentado centrar la discusión en las estrategias para su atención, como por

---

<sup>54</sup> El V Foro se celebró en San Salvador, El Salvador, 16 al 18 de junio de 2008 y el VI se organizó un año después en Lisboa, Portugal el 17 de junio.

ejemplo: el sistema de cooperación, la inversión pública, los modelos de evaluación, sistemas de indicadores para monitorear derechos, entre otros. Aquí es pertinente recordar que la infancia es una estructura social permanente y sus miembros son cambiantes, así que mientras más se retrasen el Estado y la Sociedad en actuar a favor de ella, se está comprometiendo el ejercicio de los derechos presentes de los niños y niñas iberoamericanos, así como su formación futura como ciudadanos democráticos.

## Capítulo 4. Participación infantil: Un nuevo paradigma

El objetivo de este apartado se centra en presentar un breve estado de la cuestión sobre lo que la literatura a favor de los niños y niñas ha acentuado con respecto a la participación infantil y en delimitar las características que recubren al tipo de participación que se estudió en esta investigación. Ya en el primer apartado se reveló que el estudio social de la infancia es una cuestión compleja debido a que, como toda construcción social, es dinámica y dialéctica; por lo tanto, heterogénea en tiempos y espacios. Lo mismo se puede observar de la participación, ya Novella (2011: 382) destaca que un elemento de complejidad en su estudio es que la participación se mueve en la esfera de los buenos propósitos y de los discursos políticamente correctos, resalta que “la participación infantil está en boca de todos y todas, pero falta la parte más esencial y es que sea real, que forme parte de nuestra cotidianidad y sobre todo que pensemos en ella como formativa de la identidad de los niños”.

Es precisamente esta visión, la que se decidió acoger para este estudio, lo que interesa es conocer cómo es que se construye la participación infantil en los mundos sociales cotidianos de los niños y niñas en relación con los problemas públicos urbanos y donde ellos sean reconocidos como sujetos sociales. Esta investigación está más preocupada por conocer “lo que es” la participación en lugar de “lo que debe ser”. Sin embargo, no se puede evadir a esto último, por lo menos en lo que se refiere a tener un marco de referencia con el que fue posible interpretar la información recolectada del trabajo de campo. El apartado se divide en cuatro secciones, en las tres primeras se desarrollan los siguientes temas: diversos conceptos de participación infantil; clasificaciones sobre los tipos, ámbitos y dimensiones de la misma y aspectos clave de la ciudadanía infantil. En la cuarta sección se incluyen las características de la participación infantil, mismas que fueron objeto de atención en esta investigación.

## 4.1. Los diversos conceptos de la participación infantil

No es pretensión de las siguientes páginas aglutinar todos los conceptos que hay sobre el término de participación infantil ni llegar a un consenso entre ellos, lo que se busca es ofrecer una panorama de definiciones acompañadas de reflexiones que favorezcan la claridad y delimitación de la concepción que guió este estudio.

Cuando se trata de definir un concepto, por usanza, lo primero que se hace es recurrir a su origen etimológico, ésta no será está la excepción. En el caso de la palabra “participación”, ésta proviene del latín: *participatī* que significa “tomar parte”. Prestando atención a las etapas del desarrollo psicosocial propuestas por Erik Erikson (1993) es sencillo apreciar que en cada periodo, desde pequeños, las personas presentan impulsos naturales por tomar parte del contexto en el que habitan. La constante necesidad de expresar ideas, emociones y deseos hace que los niños tengan una presencia sumamente notoria y vívida (Corona y Morfín, 2001: 39). Por otro lado, se considera que la dimensión social que el hombre experimenta es aprendida y originada por la interacción con su medio cultural. Como consecuencia, se puede decir que la participación humana tiene dos componentes: un impulso natural que es congruente con la condición de ser social, y, por otro lado, un cúmulo de aprendizajes que se van incorporando a partir de las experiencias culturales vividas en cada contexto.

Por lo que refiere a esta investigación, la atención estuvo dirigida a la segunda cuestión, de tal modo que los referentes aquí expresados responden más al tipo de participación que es entendida como una acción social que puede ser intencionada, enseñada, aprehendida, transmitida, transformada, construida. Si la participación es social por lo tanto es heterogénea, diversa y multicultural. Resulta impresionante la cantidad de opciones que se despliegan al tratar de definir el concepto de participación, en cada elección se presentará de nuevo otra diversidad de características; por el momento sólo basta por optar por la ruta de la macro dimensión social, en el sentido mencionado ya que es la que conduce a concebir la

participación en su carácter de colectiva, los niños y niñas considerados grupo y estructura social, es decir como infancia. Con esto no se invalida la existencia e importancia de las acciones individuales de participación, pero queda fuera del objeto de estudio.

En el capítulo anterior se puede apreciar cómo los Estados Iberoamericanos reconocen la participación como un derecho, alineados a lo establecido por la Convención de los Derechos del Niño (CDN), firmada por casi la gran mayoría de países a principios de la década de los noventa, y que se convirtió en la fuente y el pilar de estas intenciones al incluir en todos sus artículos los cuatro principios básicos: No discriminación, Interés superior del niño, Derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo, y Participación. Es importante recordar que todos los derechos promulgados se agrupan en cuatro categorías: supervivencia, protección, desarrollo y participación. Así, la participación es considerada tanto como categoría de derechos y un principio de la CDN.

En la CDN no existe una única y explícita definición de lo que se entiende por participación infantil, sin embargo sí señala diversas acciones en cada uno de los artículos que están considerados en esta declaración. A continuación se transcriben literalmente:

## **Artículo 2**

1. Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición.
2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo

por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares.

### **Artículo 3**

1. En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño.
2. Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas.
3. Los Estados Partes se asegurarán de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada.

### **Artículo 12**

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.
2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

### **Artículo 13**

1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.
2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias:
  - a) Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o
  - b) Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas.

### **Artículo 14**

1. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.

### **Artículo 15**

1. Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.
2. No se impondrán restricciones al ejercicio de estos derechos distintas de las establecidas de conformidad con la ley y que sean necesarias en una sociedad democrática, en interés de la seguridad nacional o pública, el orden público, la protección de la salud y la moral públicas o la protección de los derechos y libertades de los demás.

### **Artículo 17**

1. Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental. Con tal objeto, los Estados Partes:



- a) Alentarán a los medios de comunicación a difundir información y materiales de interés social y cultural para el niño, de conformidad con el espíritu del artículo 29;
- b) Promoverán la cooperación internacional en la producción, el intercambio y la difusión de esa información y esos materiales procedentes de diversas fuentes culturales, nacionales e internacionales;
- c) Alentarán la producción y difusión de libros para niños;
- d) Alentarán a los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena;
- e) Promoverán la elaboración de directrices apropiadas para proteger al niño contra toda información y material perjudicial para su bienestar, teniendo en cuenta las disposiciones de los artículos 13 y 18.

### **Artículo 23**

1. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.

### **Artículo 30**

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

### **Artículo 31**

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

A través del análisis del contenido de esos artículos, resulta visible que la CDN aglutina bajo el término de participación, los derechos que tienen los niños y niñas para *expresarse, asociarse, reunirse, así como tener acceso a la información y ser tomados en cuenta en todas las cuestiones que afecten a sus vidas*, todo esto contemplado en los ámbitos de sus hogares, escuelas y comunidades.<sup>55</sup> Uno de los aspectos más rescatables de la participación como derecho en el marco de la CDN es que se responsabiliza a las familias y tutores, pero de manera amplia también a los Estados, quienes deben asumir la responsabilidad de garantizar la participación infantil en todas sus instituciones.

De igual forma, la CDN propugna por el reconocimiento a los niños y niñas de los distintos tipos de derechos: políticos, económicos, sociales y culturales (Artículo 4), y proclama firmemente que éstos deben verse reflejados en las diferentes dimensiones de su desarrollo: física, mental, espiritual, moral y social (Artículo 27). Todo lo anterior dota a la participación infantil de un margen más amplio de actuación y de unas implicaciones de mayor impacto social. ¿En qué asuntos pueden participar los niños y niñas? Prácticamente en todos los que sean de su incumbencia directa o indirecta.

A continuación se presentan algunas concepciones sobre participación infantil, a modo de ejemplificar la variedad en las mismas y sin pretender forzar a su unificación. **La participación infantil:**

---

<sup>55</sup> Cuadernos de UNICEF – Comité Español. Convención sobre los Derechos del Niño, 2001.

- ✓ Es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en el que uno vive. (Hart, Roger 1993 en Apud, s.f.)
- ✓ Supone “colaborar, aportar y cooperar para el progreso común”, así como generar en los niños, niñas y jóvenes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa. Además, la participación infantil ubica a los niños y niñas como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen directamente en la familia, la escuela y la sociedad en general. (UNICEF en Apu, s.f.)<sup>56</sup>
- ✓ Es una prerrogativa, y no puede ser auténtica si no brinda al niño la oportunidad de comprender las consecuencias y los efectos de sus opiniones”. (Crowley 1999: 9)
- ✓ Es la oportunidad para desarrollar un sentido de pertenencia y de responsabilidad, permitiéndoles pasar del "yo" al “nosotros”. (Corona y Morfín, 2001: 11).
- ✓ Contribuye al desarrollo de su actoría social como ciudadanos competentes, productivos, éticos, flexibles al cambio, con responsabilidad social, identidad y visión de futuro (...) es un canal importante para que los niños, niñas y adolescentes puedan desarrollar competencias que los lleven a actuar en su medio con iniciativa, autonomía, creatividad, libertad y autoestima, de modo que aprendan a hacer valer sus derechos en diversidad de situaciones.” (Cussiánovich y Márquez 2002: 17)
- ✓ Como ejercicio del poder que tienen los niños y las niñas para hacer que sus opiniones sean tomadas en cuenta seriamente y para asumir responsablemente,

---

<sup>56</sup> Apud, Adriana. Participación infantil. Enrédate con UNICEF. p. 12. [www.enredate.org](http://www.enredate.org)

según su grado de madurez y desarrollo, decisiones compartidas con otros en asuntos que afectan sus vidas y la de su comunidad”. (Castro 2009: 25)

Luis Tejada (2009) en una interesante investigación desde del imaginario y experiencias de niños y niñas explica lo que para ellos representa la participación en los ámbitos familiar, escolar y comunitaria. El estudio fue realizado en cinco países latinoamericanos llegando a las siguientes conclusiones que resultan muy ilustradoras al provenir de las propias percepciones infantiles:

- La participación es percibida por los niños y niñas como el derecho a ser respetado, el derecho a que sean considerados personas. La participación es el derecho a ser informado, a vivir sin temor, el derecho a decir la verdad. Incluye el derecho a la igualdad, a ser respetado, a ser comprendidos a ser escuchados y a ser libres. (p. 117)
- En opinión de la mayoría de las niñas y niños de todos los grupos, la participación en la comunidad es reducida. En los barrios donde ésta se da, asume la forma de colaboración en las actividades festivas o de trabajo que los adultos han organizado. Por lo general este estilo de relación en la comunidad aparece más en barrios o comunidades de nivel socio económico bajo. A medida que se va elevando el nivel socioeconómico la participación disminuye hasta casi desaparecer. (p. 128)
- Todos los adolescentes coinciden en que participar en la comunidad es igual a ser escuchado, en ello se concretaría aquello de participar es un derecho. Este derecho es lo que permitiría que sean respetados, que no se les discrimine en función a la edad y que sean capaces de expresar su descontento con las inequidades sociales. (p. 130)

- Para los niños y niñas que participaron en el estudio: “En la comunidad la participación es la posibilidad de incluirse en el mundo adulto y lograr respeto y reconocimiento. En la comunidad, el aspecto más crítico es la incapacidad social de prestar atención a los menores, de protegerlos. La discriminación por la edad estaría marcando la característica de la participación en este ámbito. (p. 135)

Frente a este amplio abanico de sentidos y significados que confluyen y configuran la acción de participar hay que observar siempre que se vivencie desde un paradigma de igualdad y no de verticalidad; en otras palabras, pueden los niños y niñas participar, pero con ello no influyen en la toma de decisiones es una participación parcial o trunca. Horna (2006) apunta que “la participación como ejercicio del poder de niños, niñas y adolescentes no sólo debe considerar el compromiso de los adultos de ceder parte del poder que cuesta tanto compartir; implica también la responsabilidad de construir de manera conjunta procesos, condiciones y herramientas que favorezcan y promuevan este ejercicio de poder compartido” esto habla de una participación no como un acto de cesión del adulto hacia el niño sino de construcción conjunta, que como apuntan Lieble y Saadi (2012: 138): “Sea lo que sea que se entienda por participación, no hay duda que ésta debe ser voluntaria y basarse en el respeto mutuo”.

En este sentido, la definición Save the Children suma algo de claridad al definir la participación como “el ejercicio del poder que tienen los niños y las niñas para hacer que sus opiniones sean tomadas en cuenta seriamente y para asumir responsablemente, según su grado de madurez y desarrollo, decisiones compartidas con otros en asuntos que afectan sus vidas y la de su comunidad” (Castro 2009: 25).

Un aspecto que no se ha de pasar por alto en el estudio de la participación es que ésta al ser una acción social que ocurre en un tiempo y espacio determinado en un contexto específico, responde a ciertos procesos, acciones, ideas propios del

mismo. Y si la participación infantil se caracteriza por su contribución al desarrollo integral de todas las capacidades, individuales y sociales, de la infancia y ejercer este derecho está intrínsecamente vinculado a la condición de vivir integrado y ser incluido en la sociedad,<sup>57</sup> surge la pregunta: ¿a cuál sociedad?

Es en este tenor, que Liebel y Saasi (2012) invitan a hacer conciencia sobre evitar caer en la tentación de aplicar sólo las definiciones de participación derivadas de la Convención de los Derechos del Niños, ya que como lo señalan, el hecho de que la participación sea vista desde un enfoque de derechos humanos, es una visión “occidental” que invisibiliza, ignora o hasta rechaza otras formas de pensar la participación en sociedades “tradicionales”. Esta idea ya había sido señalada por Cussiánovich (2009) al afirmar que “la participación tiene una historia más larga, fecunda y compleja que su ambiguo reconocimiento como un derecho recién a finales del siglo XX”. Estos autores insisten en que se ha de considerar y respetar la diversidad cultural de todas las sociedades, por lo que serán ellas mismas de las que se debería de obtener la definición del mismo concepto de participación.

Para los efectos de esta tesis, aunque se reconocen como válidos los aportes de Liebel y Saasi, cabe decir que sí se tomó en cuenta la visión occidental desde los derechos proclamados por las Naciones Unidas ya que esta investigación se ubica dentro del marco de un programa de estudios iberoamericanos; y además por considerar que la muestra entrevistada de niños y niñas es mestiza “occidentalizada” que ha sido socializada en una de las ciudades más grandes de México y por ello se considera que no se violenta o distorsiona el estudio de su realidad social. Aunque sí hay un elemento que se rescató del planteamiento de estos dos autores y fue el de mantener el propósito de “problematizar desde las sociedades “occidentales” el concepto de infancia desde la inclusión y emancipación de los niños y niñas.

---

<sup>57</sup> Así se constata en todo el documento “La participación de los niños y los adolescentes en América Latina” preparado para la V Reunión Ministerial Americana sobre Infancia y Política Social celebrada en Jamaica en el año 2000.

## 4.2. Ámbitos, tipos y dimensiones de la participación infantil

Si bien es cierto que durante el siglo XX se dio una fuerte expansión en los campos del saber orientados a la infancia (Corona, 2003), también lo es que a finales del siglo XX y recién iniciado el XXI se empezó a escribir sobre la participación infantil: Cajiao (1999), Crowley (1999), Gaitán (1999), Boyden y Ennew (2000); Corona y Morfín (2001), Espinar (2003), Cussiánovich y Márquez (2002); Castro (2009); Corona y Gáal (2009).

Ya que los derechos de los niños y niñas se encuentran redactados de forma muy genérica y poco precisa en la CDN; varios teóricos sociales se dieron a la tarea de definir, construir, estudiar y precisar los ámbitos, tipos y dimensiones de la participación infantil. Algunos de ellos más apegados al enfoque de derechos de la CDN y otros enfatizando el protagonismo infantil como pieza esencial de una verdadera participación. Desde la primera visión, se reconoce como acciones participativas el opinar, expresar y actuar y desde la segunda se impulsan las ideas de que dichas acciones deben realizarse no sólo en lo individual sino en lo colectivo, con lo cual se centra la atención en el protagonismo infantil, principalmente en experiencias de organización y movimientos sociales. Al respecto, Cussiánovich (2006) afirma que el concepto de participación hace referencia a sujeto no sólo individual sino colectivo, defensor de sus derechos y responsable de la construcción de una nueva sociedad.

Distintos organismos internacionales y locales también han desarrollado valiosas contribuciones a través de investigaciones y ejercicios de recuperación de experiencias que ayudan a describir con mayor precisión y profundidad los aspectos que constituyen la participación infantil, a develar cuáles son sus impactos en la sociedad y a concientizar sobre sus implicaciones, principalmente se pueden mencionar a la Red por los Derechos de la Infancia en México, Save the Children y UNICEF. En toda la bibliografía consultada queda claro que para aproximarse al estudio de la realidad social de la participación infantil se ha de hacer mención

específica el ámbito, el tipo y/o niveles de la misma, no se puede ni debe generalizar. Sin pretender llegar a un acuerdo que estandarice a la participación infantil se presentan a continuación los marcos de referencia que fueron elegidos en este estudio.

En cuanto a los primeros, la UNICEF señala en su publicación anual “El estado mundial de la Infancia” dedicado en el año 2003 particularmente a la participación infantil, que son cinco los ámbitos de participación infantil: el primero de ellos es el familiar, lo que en esta investigación se reconocen como los mundos sociales privados de los niños y niñas; seguido por el ámbito comunitario, aquello que se encuentra próximo en el barrio donde viven. El tercer ámbito es el escolar, seguido por el de las decisiones de las políticas públicas y el ámbito más general es el de la sociedad. En el gráfico 1 se especifican algunas de las acciones o medios de participación que en cada ámbito se contemplan. Se entiende que los límites entre cada ámbito no son impermeables, sino que hay interacciones cotidianas entre los diferentes ámbitos, precisamente por ello, es necesario que en una investigación se especifique a qué ámbito o ámbitos se quiere centrar la atención.

Ángel Espinar (2003: 24) señala que las primeras oportunidades de participación que los niños y niñas experimentan ocurren en sus hogares, no hay duda que para la gran mayoría éste es el primer espacio de socialización. A través de las prácticas de participación que los niños y niñas aprenden de sus familias, vía observación de los adultos y experimentación propia, van construyendo sus marcos de referencias cognoscitivos, morales y actitudinales, los cuales tienen influencia tanto en las acciones como en las motivaciones para participar en futuras vivencias que tengan en otros escenarios, tales como la escuela y la comunidad.

Para el caso que concierne en este estudio que está centrado en el interés de la infancia por los problemas públicos urbanos, el énfasis está colocado en los ámbitos que son públicos, sin obviar que los procesos de interacción familiar, escolar y de



barrio confluyen en el proceso de construcción de la participación infantil, como ya se verá más adelante.

**Gráfico 1. Ámbitos de participación infantil**



Fuente: UNICEF. Estado Mundial de la Infancia, 2003 basado en la presentación realizada por R. Nimi en el Seminario Mundial sobre Aptitudes para la Vida del UNICEF, celebrado en Salvador (Bahía), Brasil, junio de 2002.

Por lo que respecta a los tipos de participación, se observa que Espinar (2003) ubica atención hacia las prácticas de la misma, identificando cinco tipos: familiar, recreativa, social o comunitaria, ciudadana y política; sus características se pueden apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 3. Tipos de participación infantil

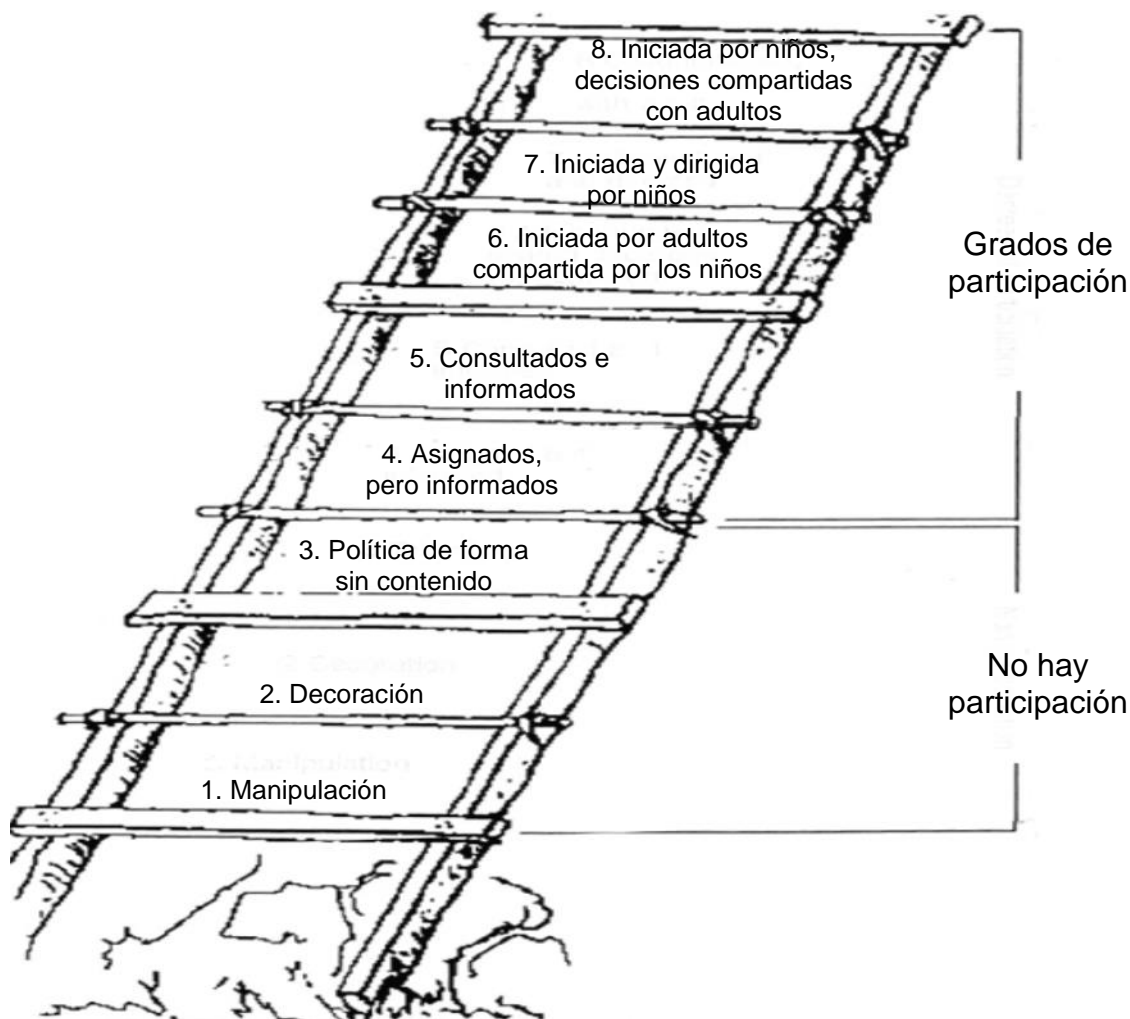
TIPO	DEFINICIÓN	PRÁCTICAS PARTICIPATIVAS
Participación familiar	Referida a la participación de niños y niñas a través de sus opiniones, las cuales son tomadas en cuenta en la búsqueda del bienestar y la realización del proyecto familiar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>_ Acuerdos sobre normas de crianza.</li> <li>_ Interacciones cotidianas en el núcleo familiar.</li> <li>_ Opiniones y decisiones sobre bienestar común.</li> </ul>
Participación recreativa	Es la participación de niños y niñas relacionada con actividades de carácter lúdico-recreativo, promovidos por ellos mismos o por adultos, y cuyas expresiones contribuyen al desarrollo personal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>_ Grupos deportivos o clubes infantiles.</li> <li>_ Grupos culturales dedicados a la danza y el teatro.</li> <li>_ Grupos de música y de Baile.</li> </ul>
Participación social o comunitaria	Es la participación de niños y niñas relacionada con el derecho que tienen a intervenir en la mejora de las condiciones sociales en las que viven, a través de diversas expresiones de solidaridad con otros y de servicio en la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>_ Acciones organizadas de ayuda solidaria.</li> <li>_ Corresponsales escolares.</li> <li>_ Acciones comunitarias o proyectos que involucran a los niños en temas de salud, medio ambiente, etc.</li> </ul>
Participación ciudadana	Es la participación de niños y niñas en los asuntos públicos en los que ejercen sus derechos a través de la deliberación y representación, construyendo con otros espacios de convivencia democrática.	<ul style="list-style-type: none"> <li>_ Municipios escolares.</li> <li>_ Consejos estudiantiles.</li> <li>_ Propuestas en foros públicos.</li> <li>_ Manifestaciones públicas en favor de la infancia.</li> </ul>
Participación política	La participación política se entiende como el conjunto de acciones que realizan niños y niñas de forma organizada para conseguir metas políticas ejerciendo influencia en los procesos de toma de decisiones políticas que afectan a la infancia.	Organizaciones y movimientos dirigidos por niños: Movimiento Nacional de Niños Trabajadores del Perú (Mnnatsop), Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos Manthoc, Acciones de incidencia política. _ Propuestas en foros de alcance local, nacional e internacional.

Fuente: Espinar, Ángel (2003) El ejercicio del poder compartido. Estudio para la elaboración de indicadores e instrumentos para analizar el componente de participación de niños y niñas en proyectos sociales. Escuela para el desarrollo, Save the Children – Suecia, Lima-Perú

Si bien, tanto Ángel Espinar como UNICEF hacen una clasificación de la participación infantil con base en los tipos de prácticas, se puede decir que en cada una de éstas se llegan a manifestar distintos niveles de intervención e interacción entre niños y adultos. Para ilustrar esto, se hace referencia a la propuesta de Roger Hart (1992) quien esquematiza estos niveles a través de lo que denomina “escalera de participación”, la cual utiliza para clasificar los proyectos y experiencias en las que participan los niños y niñas. Con esta representación pretende visibilizar las

intervenciones que hacen con respecto a las decisiones sobre lo que les afecta individualmente y al entorno en el que habitan. La propuesta de Hart pone de manifiesto que no todas las formas de participar son iguales.

Gráfico 2. Escalera de participación de Roger Hart



Fuente: Hart Roger (1992: 8)

Como puede apreciarse, son ocho los niveles de participación infantil. El primero está determinado por la manipulación, se identifica en todos los casos que los niños y niñas son utilizados para expresar intereses de los adultos; son éstos los que van dirigiendo sus opiniones y acciones sin mayor comprensión por parte de aquellos. En el segundo nivel, los niños y niñas cumplen una función decorativa; los adultos

recurren a ellos para llamar la atención, pero no son la inspiración de la causa. Un ejemplo es el que señala Adriana Apud (s/f) y que se refiere a todos aquellos eventos que para promover una causa, incorporan a niños y niñas cantando canciones sobre el tema, pero que no hayan participado en su creación ni se escuchen sus opiniones; esto significa utilizar a los niños para reforzar una causa sin importar si la comprenden o no. En el tercer peldaño, denominado por Hart “Tokenism” se hace referencia a la aparente voz que tienen los niños y niñas, pues en realidad no tienen oportunidad de elegir el tema o la forma de comunicarlo, ni siquiera formularlo bajo sus propias opiniones. Estos tres primeros peldaños son considerados como de “no – participación” ya que son los adultos quienes movilizan, dirigen y asignan la participación de los niños para sus propios fines o intereses.

A partir del cuarto nivel, los niños y niñas comienzan realmente a ejercer una participación auténtica. En este escalón, se describe que son asignados pero con información. Hart describe los requisitos para que una práctica o proyecto se ubique en este peldaño: Primeramente los niños deben entender las intenciones, saber quién tomó la decisión de su participación y por qué, además tienen un rol que les es significativo y no sólo fungen como figuras decorativas. Una vez que les es claro, participan de manera voluntaria. El siguiente nivel de participación es donde los niños y niñas están bien informados, son consultados y sus opiniones son tomadas en cuenta.

El sexto nivel se caracteriza porque el proyecto surge como iniciativa de los adultos, pero las decisiones son compartidas con los niños y niñas. En el siguiente peldaño, son los pequeños quienes tienen la iniciativa, pero aun así el proyecto es dirigido por los adultos. En el último grado, se encuentran aquellas experiencias en las que los niños y niñas tuvieron la iniciativa y comparten las decisiones con los adultos. La propuesta de Hart es de gran utilidad para hacer conciencia del papel social que los adultos conceden a los niños y niñas. Ilustra mucho en este caso la siguiente frase: “Los niños son, sin duda, los miembros de la sociedad más fotografiados, pero los menos escuchados. (Hart 1992: 9).

Con lo hasta aquí revisado, se puede apreciar que la participación como acción social –ya sea dentro del ámbito familiar, escolar y comunitaria – se refiere a que los niños y niñas opinen, tomen decisiones y/o actúen (Espinar 2003: 30). Entendiendo por opinión “la manifestación del derecho de los niños a expresar su punto de vista de forma personal o grupal, en determinados asuntos sobre los que tiene información y que espera sea tomada en cuenta en los procesos de toma de decisiones que afectan sus vidas”; y por la toma de decisiones como la “capacidad que tienen los niños para acceder directa o indirectamente a espacios donde pueden proponer y elegir con otros, entre un conjunto de alternativas u opciones, aquellas que favorecen su interés superior. (Figuerola 2009: 142). Para entender las acciones, se sugiere ubicarlas conforme a las dimensiones de la participación, que se explican a continuación.

### **Las dimensiones de la participación infantil**

Estudiar la realidad social conlleva a aceptar que ésta no puede asirse con un solo estudio, ni con muchos más. Tampoco puede captarse en su totalidad, dado que son muchos los factores, agentes, lugares y momentos que intervienen y se conjugan entre sí dando infinitud de posibilidades; y todavía más complejo, que para entender la realidad social, se ha de tomar en cuenta que esto depende de las perspectivas, paradigmas y percepciones de quienes la vivencian pero también del que las intenta interpretar. La participación infantil es parte de una realidad social y para poder comprenderla e interpretarla se ha de analizar a partir de categorías básicas, una de ellas son las dimensiones. No es posible estudiar la participación infantil desde su acepción más amplia que es “tomar parte”, surgen preguntas sobre cuándo, de qué, cómo, por qué, para qué.

Categorizar a la participación infantil resulta bastante útil para delimitar su estudio. Para Gerardo Sauri (2001) y Ana María Novella (2011) la participación es un concepto multidimensional y cada uno presenta sus propuestas en este sentido.

A continuación se pretende vincular ambas propuestas y se exponen literalmente. Sauri reconoce tres dimensiones y Novella, siete. Las tres primeras son las que resultan compartidas y el resto, son formuladas por la autora.

a) Dimensión pedagógica

Está relacionada con entender que detrás del derecho a la participación que tienen niños y niñas, existe la noción de que es una condición indispensable para el logro de aprendizajes significativos e integradores. Se relaciona con pedagogías activas, opuestas a las prácticas autoritarias, represivas, punitivas y de sumisión. Significa estudiar la participación como un elemento esencial de la educación democrática que busca la transformación de la realidad social.

b) Dimensión social

Es en la que se pone especial énfasis en la interacción como proceso humano que supone el intercambio de experiencias y conocimientos. Se refiere al estudio del desarrollo de espacios y experiencias para la interlocución de niños y niñas con otros actores y grupos sociales.

c) Dimensión política o de “representación de la infancia”

Dirige la atención a revisar las relaciones asimétricas y de poder entre niños y adultos, enfatizando que son relaciones que se construyen culturalmente y por lo tanto son modificables. Las investigaciones que consideren esta dimensión habrán de considerar estas relaciones desde las perspectivas de los diferentes sujetos sociales que estén involucrados. También significa pensar nuevas perspectivas de la ciudadanía, construidas por el conjunto social. Es además, abrir los asuntos de la participación a la esfera pública definiendo una forma de ciudadanía de la infancia.

Novella lo resume atinadamente en que “tomar parte en la vida pública de aquello que es colectivo es participación política, así como el hecho de promover acciones que están dirigidas a influir directamente en las políticas “.

Está relacionado con que los niños y niñas tomen parte en el proyecto de ciudad y por lo tanto se sientan reconocidos como ciudadanos y ciudadanas. El derecho a la participación aparece no sólo como el medio para una ciudadanía de la infancia (en lo individual y a nivel de la infancia como colectivo), sino también como el medio para hacer cumplir los otros derechos de la infancia.

d) Dimensión del “principio que impulsa el desarrollo”

Los procesos que se impulsan son la apropiación participativa, la participación guiada y el aprendizaje. Se entiende que existe una relación estrecha entre el desarrollo de las personas y las experiencias educativas, en las cuales el participar activamente del grupo son capacidades valoradas para impulsar el desarrollo

e) Dimensión de “construcción de valores democráticos”

Representa estudiar la participación desde experiencias de problematización moral e instrumentos de la conciencia moral autónoma.

f) Dimensión “emocional y pasional”

Se refiere al hecho de considerar en la participación elementos relacionados con las emociones y las pasiones, en resumen, con las motivaciones y alejados de procedimientos mecánicos.

g) Dimensión “educación para la ciudadanía”

Implica considerar los aprendizajes para moverse en la ciudad autónomamente y cómo ejercer la ciudadanía responsable y comprometida. La educación para la ciudadanía es definida por Novella como el conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a todas las personas, niños, jóvenes y adultos a participar activamente en la vida democrática, aceptando y practicando sus derechos y responsabilidades en la sociedad.

Para los fines de esta tesis doctoral, la dimensión que más se acerca a las pretensiones es la política, ya que se vincula con los aspectos de la ciudadanía infantil, misma que se aborda en el siguiente apartado.

### 4.3. La ciudadanía infantil

El presente apartado tiene como propósito explorar el concepto de ciudadanía infantil y su vinculación con la participación de niños y niñas. Este tema fue elegido dentro del objeto de estudio porque hablar de participación infantil en los asuntos públicos conlleva a pensarles como ciudadanos, ya que la incorporación del reconocimiento de la participación como un derecho de las niñas y niños representa un progreso en su aceptación como sujetos sociales. Lo cual implica una transformación que de ser vistos y tratados únicamente como objetos de protección a ser tomados en cuenta como personas capaces de realizar un papel activo dentro de sus propios contextos, acorde con su edad ejerciendo sus derechos y obligaciones de manera individual y también colectiva.

Como punto de partida se presenta enseguida qué es lo que se entiende por “ciudadanía”. Aunque de manera coloquial se pueda llegar a pensar que este concepto está relacionado únicamente con la época moderna y los regímenes democráticos, no es así. Su estudio data desde la Grecia clásica, hace más de 2.500 años, y su evolución ha transitado por varias épocas y regímenes, gestándose en cada uno de ellos distintos tipos y modelos de ciudadanía.

Los estudios realizados por González (2001), Corona y Linares (2007), Horrach (2009) y Perissé, (2010), basados en el análisis y recuperación histórica del concepto de ciudadanía, demuestran que ésta es una construcción histórica y sociocultural, ya que su configuración depende del contexto en el que se desarrolla, de las prioridades colectivas que cada sociedad determina, de las relaciones



establecidas entre el Estado, la sociedad y el mercado y también de sus propios contenidos que transmite y la preservan.

Para los fines de este estudio resulta fundamental ubicar el estudio de la ciudadanía a partir del siglo XX; más precisamente en la segunda mitad del siglo, cuando el inglés T.H. Marshall dictó su famosa conferencia en 1949 bajo el título “Ciudadanía y clase social”<sup>58</sup>. Lo revolucionario de su planteamiento sobre el concepto de ciudadanía fue incorporar a los ya reconocidos derechos civiles (libertad y justicia), políticos (participar en discusiones y toma de decisiones en los ámbitos del poder), los derechos sociales (educación, salud y gozar de una calidad de vida digna). Para este autor, la ciudadanía ha de ser entendida como “un status que se otorga a los que son miembros de pleno derecho de una comunidad. Todos los que poseen ese status son iguales en lo que se refiere a los derechos y deberes que implica” (Marshall, 1997: 312).

A partir entonces, el estudio de la ciudadanía moderna ha incorporado diversos planteamientos sociopolíticos (Díaz 2009), que al intentar dar respuestas a los problemas comunes ha modificado varios de sus adjetivos, de tal manera que ahora se estudia la existencia de distintos tipos de ciudadanía, tales como: ciudadanía intercultural (Cabrera 2002), Ciudadanía ecológica<sup>59</sup> (Arribas 2010), Ciudadanía digital<sup>60</sup> o ciberciudadanía (Galindo 2009, González y Martínez 2004), Ciudadanía cosmopolita<sup>61</sup> (Santiago 2009), y por qué no, Ciudadanía infantil (Brailovsky s/f, UNICEF 2000).

---

<sup>58</sup> La conferencia es publicada en el número 79 de la revista REIS en 1997.

<sup>59</sup> Según este autor, la ciudadanía ecológica trata de ir más allá de una concepción del ciudadano como consumidor ecológicamente concienciado que a través de sus elecciones en el mercado, para concebirlo como miembro de una polis que, además, reivindica la participación en la toma de decisiones políticas como vía para alcanzar una sociedad sostenible. En otras palabras, existe una ciudadanía verde referida a los límites del consumo responsable y una ciudadanía ecológica que se amplía a la esfera de pública, que interviene en las decisiones políticas y que contempla el ámbito de la producción. (p. 190)

<sup>60</sup> El término de ciudadanía digital o ciberciudadanía es aún de recién acuñamiento, de acuerdo con Alberto Galindo (p.172) ésta representa el punto de partida para la humanización de las tecnologías y las normas de comportamiento que giran en torno a ellas.

<sup>61</sup> Este tipo de ciudadanía es analizada por Rodrigo Santiago a partir de los planteamientos de Kant, el enfoque está ligado a su adjetivo, el cual según del Diccionario de la Real Academia de la Lengua

Todo lo anterior conduce a creer que la ciudadanía es el conjunto de acciones que se pone en juego de manera colectiva para resolver problemas que son percibidos como comunes, es por ello que a la incorporación de nuevos retos y problemas se configurarán distintos tipos de ciudadanía. Tal y como lo menciona Opazo (2000): “El término ciudadanía está integrado por dos elementos: a) cualidad y derecho de ciudadano y, b) la identidad de pertenencia a un pueblo. Estos mismos elementos se encuentran en la palabra citizenship que remite a: a) el estatus de ser ciudadano, y b) a la voz que refiere a la membresía de una comunidad.” (Opazo 2000).

Esteban (2007: 262) asegura que la complejidad de la ciudadanía se gesta a partir de tres ámbitos decisivos: 1) el relativo al ámbito de la justicia, donde se discute sobre los principios y derechos que definen el estatus del ciudadano; 2) el relativo al ámbito de la tensión entre la identidad moral que presupone el concepto de ciudadanía y las demandas en favor de la protección de las diferencias nacionales y étnico-culturales que plantea la “política del reconocimiento”; y 3) el relativo al ámbito de la participación política, en el sentido de que la virtud cívica requiere del compromiso activo con los derechos y las obligaciones políticos de los ciudadanos.

A partir de estas reflexiones Esteban (2007) afirma que no todas las ciudadanía son aceptables y describe la existencia de cuatro tipos, a saber: unitaria, fragmentada, integral y diferenciada. La ciudadanía unitaria idolatra la identidad y repudia cualquier tipo de diferencia, mientras que la fragmentada rechaza cualquier identidad moral última. Las ciudadanía integral y diferenciadas valoran una identidad común, sólo que la primera reconoce las diferencias individuales (privadas), mientras que la segunda defiende las diferencias colectivas (públicas). Sólo estas dos últimas son aceptables ya que logran un balance en la tensión que produce la relación identidad y diferencia, logrando así encaminar la ciudadanía

---

Española, dicese de la persona que considera todos los lugares del mundo como patria suya. La idea central es que el hombre se considere parte de la comunidad humana, miembro de una comunidad global, por lo tanto, se aboga por una Federación de Estados, y responde en gran parte a buscar solución al problema de la migración, sobre todo la que se vive en Europa, aunque en el planteamiento que hace Santiago propone como adjetivo más adecuado el de ciudadanía multilateral.

hacia una dignidad humana.<sup>62</sup> Sin embargo, dado que el presente apartado no pretende desarrollar a profundidad el estudio de la ciudadanía, los esfuerzos serán satisfactorios con tan solo delimitar la perspectiva sobre que aquí se sustentará el análisis de la participación infantil.

Aunque es importante tomar en cuenta que lo esencial está en el motor que impulsa a que dichas acciones sean colectivas, para comprenderlo es básica la reflexión que ofrece Adela Cortina (citada por Yolanda Carabeo 2001: 20). Para esta autora, la ciudadanía se percibe como “la pertenencia a una comunidad compartida de valores”. En este sentido, se puede decir que el calificativo de la ciudadanía es derivado de lo que la sociedad tenga establecido como valores, y para el caso que aquí ocupa se ubica a los valores democráticos y, por tanto, a la ciudadanía que procura su ejercicio en la resolución de los problemas colectivos. No obstante, la ciudadanía democrática va más allá de la simple búsqueda de resolución de problemas y tiene entre sus objetivos fundamentales el propiciar también una sana convivencia social.

Hasta aquí ha quedado claro que la ciudadanía no es siempre democrática, sin embargo la democracia siempre debe ser ciudadana, en otras palabras, un auténtico régimen democrático requiere de la existencia de la ciudadanía. Al respecto, Rosario González (2001: 95) afirma que los ciudadanos son la esencia de la democracia al asumir la responsabilidad de participar social y políticamente; no existe gobierno democrático ni es posible solución democrática sin la presencia activa de los ciudadanos, ya que la democracia es el producto de una voluntad activa de éstos. La autora resalta que “existe un gobierno democrático en tanto el sujeto participa activamente de las decisiones políticas que lo afectan” y asegura que esta acción debe ser voluntaria, es decir, no se puede forzar porque entonces perdería su esencia. Se insiste que la ciudadanía ha de ser una acción cotidiana y no reducirse a la decisión electoral o a la representación política.

---

<sup>62</sup> El concepto de dignidad humana está relacionados con valores como la libertad individual (independencia), autonomía, autorrealización, igualdad de estatus moral, seguridad y un nivel mínimo de bienestar (Esteban, 2007: 275)

En este mismo rubro de ideas, Yolanda Corona (2001) aclara que cuando se habla de democracia, no se hace referencia únicamente al aspecto de la elección popular de los gobernantes, sino también y sobre todo a la participación de la sociedad civil en todos los ámbitos de la vida pública; en otras palabras, en los regímenes auténticamente democráticos los ciudadanos no únicamente se hacen presente el día de las elecciones sino que están cotidianamente cuidando de su entorno, tomando parte en la elaboración, discusión y evaluación de las políticas públicas. Los ciudadanos comunes –entre ellos los niños (recalca la autora) – tienen que incidir en los espacios institucionales, porque es en ellos, donde se pueden combinar las experiencias particulares con las reglas de administración de la sociedad. En síntesis, la ciudadanía infantil debe vincularse no únicamente a la democracia participativa, sino a una democracia participativa, que en palabras de Corona (2001: 127), citando a Ladsdown (1998)<sup>63</sup>, se resume en incluir los principios básicos de la participación democrática en cualquier programa o proyecto público y que en esencia propicia el ejercicio de una ciudadanía infantil:

- Los niños deben entender de qué se trata el proyecto o el proceso, para qué se hace y cuál es su rol en él.
- Las relaciones de poder y las estructuras para la toma decisiones deben ser transparentes.
- Los niños deberían estar involucrados desde las etapas primeras, lo antes posible en cualquier iniciativa.
- Todos los niños deben ser tratados con el mismo respeto sin importar su edad, situación, origen étnico, habilidades u otros factores.

---

<sup>63</sup> Gerison Ladsdown (1998): La creación de las escuelas centradas en el niño, Actas del Seminario, Bogotá.

- Las reglas fundamentales deben ser establecidas desde el principio con todos los niños.
- La participación debe ser voluntaria y debe permitirse que los niños dejen el proyecto en cualquier momento.
- Los niños tienen derecho a ser respetados por sus puntos de vista y experiencia.

Esta visión interpela a todo hecho que trate sólo de visibilizar públicamente a los niños y niñas en fechas específicas (Día del niño, campañas electorales, días de votación) o de tomarlos en cuenta para asuntos superficiales de poco impacto en sus vidas. Se propone encaminar acciones conjuntas para hacer de la participación infantil un aspecto presente en el mundo de la vida cotidiana, en todos los ámbitos de la sociedad y en todas las dimensiones del desarrollo de los niños y niñas. Como lo afirman Liebel y Saadi: “entendemos participación no sólo como ser escuchado y opinar, sino como **participación activa y cotidiana** en proceso económicos y sociales vitales”.

La ciudadanía infantil es aún un término polémico, no obstante los planteamientos a favor argumentan cómo los derechos de los niños y niñas a participar en las cuestiones colectivas, en los asuntos públicos, están estrechamente relacionados con el ejercicio de su actual ciudadanía democrática<sup>64</sup>. En resumen, la participación es un proceso que ha de vivenciarse en lo cotidiano y que está fuertemente vinculado con la construcción de la democracia y la ciudadanía (Corona, 2001). En este sentido, UNICEF reconoce explícitamente esta función en la participación, e identifica a la infancia como periodo ideal para “inculcar valores y el sentido de la ciudadanía y para desarrollar el capital social y cultural”.<sup>65</sup> Existen algunos estudios

---

<sup>64</sup> Ver “Derechos y libertades civiles y políticas. Participación y ciudadanía infantil”, Documento preparado para la Conferencia de Infancia celebrada en Toledo los días 30 de junio y 1 y 2 de julio de 2005, Madrid, Plataforma de Organizaciones de Infancia.

<sup>65</sup> Esta declaración corresponde al artículo 29 del documento de UNICEF “El derecho de las Niñas, Niños y Adolescentes Latinoamericanos a participar: Para una Definición del Marco Conceptual”, mayo de 1998. Citado por Crowley, 1999.

que explican explícitamente la relación entre ciudadanía, democracia, participación y educación (Cajiao 1999, Konterllnik 1999, III Encuentro de Ciudades Amigas de la Infancia 2004, Castro2009), pero al no ser el centro de interés de la presente investigación, basta con hacer algunas menciones al respecto.

Para Liebel (2006: 39) la ciudadanía es el fruto de un proceso de aprendizaje por parte de los niños (y de los adultos en su relación con los niños). Sin embargo, esto no significa que los niños deben ser capacitados para la ciudadanía mediante el aumento inducido de sus competencias sino que deben poder apoyarse en experiencias concretas que certifiquen que se los “necesita” y en su propio aporte a la vida social para así darse cuenta de su “importancia”. Por su parte, Jorge Castro (2009: 26) ilustra la relación que hay entre la generación de ciudadanía y ejercicio democrático con el acto educativo, pues es en él que los niños y niñas desarrollan aprendizajes que les permiten asumir su condición de ciudadanos plenos, solidarios y responsables con su entorno social. Es a partir de los procesos educativos que se promueve el sentido de pertenencia hacia un estilo de vida basado en la confianza y la participación. Al ser la educación un proceso social, se favorece por medio de ella la creación de una cultura democrática en la que se elimina la exclusión y la discriminación.

En este aspecto, es relevante resaltar que como afirma Pérez (1999) la ciudadanía infantil no se trata de poner al niño como adulto, sino reconocerle su condición de niño con derecho a tomar parte activa en los mundos sociales públicos. Esta misma idea la apoya Liebel (2006: 40) al constatar que “debemos ver a los niños como ciudadanos iguales con el derecho de formar parte de la sociedad como ciudadanos ‘diferentemente iguales’”.

## ***El niño y niña ciudadanos***

El concepto de ciudadanía infantil lleva implícito una visión de niño y niña, los cuales deben de dejar de concebirse como objetos sociales para incluirlos como sujetos sociales (Cussiánovich 2006: 55). Jesús Pérez (1999: 45) explica con claridad las distinciones entre ambas. La visión social del niño que la que se le percibe como “ciudadano del futuro”, es asumido socialmente sin presente. En otras palabras, se le trata como objeto pasivo de protección y cuidado, beneficiario de políticas y programas dirigidos “hacia él”, a la espera del futuro que lo convierta formalmente en ciudadano. La creencia en esta visión es que los niños y niñas todavía no son aptos para la vida política y que hay que prepararlos poco a poco, por eso se crean proyectos y modelos de participación específicos que se distinguen de la actuación de los adultos y que se realizan o deben realizarse al margen de ésta (Liebel y Saadi 2012: 134).

Cussiánovich (2006) resumen muy bien esta perspectiva de la infancia a partir de cinco indicadores, a saber: cuando se mira al niño como propiedad (posesión de los padres), como potencialidad (con valor de lo que pueda llegar a ser, como peligroso (un riesgo para la sociedad), desde lo privado (privado de experiencias articuladas entre lo privado y lo público) y como imprescindibles (actores no necesarios para participar activa y directamente en las cuestiones de interés público).

Mientras tanto, la visión del niño como sujeto social de derechos busca el reconocimiento del rol activo de éste frente a su realidad, se le reconoce que tiene capacidades para contribuir al desarrollo propio, al de su familia y al de su comunidad. La ciudadanía infantil requiere de esta segunda visión, se apoya en respetar al niño y niñas como auténticos promotores de cambio y desarrollo. Jesús Pérez (1994) resumen la visión del niño y niña como sujetos sociales de derechos cuando se reconoce su rol activo de éste frente a su realidad. De su capacidad para contribuir al desarrollo propio, al de su familia y al de su comunidad, como auténtico

promotor de cambio y desarrollo. Como bien dice: no asumir a la niñez como la preparación para la vida, sino como la vida misma.

UNICEF (2005: 15) en el documento Educación para la ciudadanía, enlista las cualidades de un ciudadano, a saber:

- Posesión de unos derechos. No se puede desligar la ciudadanía de la posesión y ejercicio efectivo de derechos individuales y grupales
- Asunción de unas responsabilidades.
- Relación con el medio. Los derechos y deberes cobran sentido si se ejercitan en relación con los demás. Dejar de pensar sólo en sí mismo, disposición generosa a cooperar hacia el bien común.
- Espíritu de cambio positivo. Tener esperanza de que las acciones locales y globales den sus frutos. Ser rebelde ante las injusticias sociales.

Con base en lo aquí revisado se puede resumir la ciudadanía infantil se refiere al hecho de que los niños y niñas ejerzan su derechos sociales y políticos de manera real y en corresponsabilidad con los adultos. Participar como ciudadano infantil significa, como opina Horna (2006) que “no sólo implique el poder expresar libremente opiniones, pensamientos, sentimientos y necesidades, además estos puntos de vista expresados deben ser tenidos en cuenta e influir en las decisiones; significa ser involucrados democráticamente por sus familias, la escuela, los gobiernos locales, medios de comunicación, organismos gubernamentales y no gubernamentales”. Agrega Horna que el considerar a los niños y niñas como ciudadanos, implica un ejercicio de que los adultos cedan su poder y les permitan construir de una manera conjunta procesos, condiciones y herramientas que favorezcan y promuevan este ejercicio de poder compartido.



#### 4.4. Características de la participación infantil considerada en esta investigación

Después de revisar la literatura, no queda sino confirmar que la participación infantil es una cuestión sumamente compleja, tanto en su ejercicio como en su estudio. Más aún para las culturas iberoamericanas en las que siguen enfrentando el reto de fortalecer sus sistemas democráticos, ésta no ha sido una batalla ganada y es un factor importante a considerar (Cussiánovich: 2009). La ciudadanía infantil se ve tan limitada como lo esté la ciudadanía adulta. Para los países iberoamericanos en los que no existe una democracia participativa para los adultos o donde ésta es frágil, será mucho más complicado abrir espacios de participación ciudadana para los niños y niñas. Quizá deban pensarse en paralelo.

Por lo pronto y con base a lo revisado, resulta importante dejar en claro desde qué perspectiva se abordó la participación infantil en este estudio. En las siguientes páginas se comparten las ideas principales que delimitaron este tema.

Primeramente, aclarar que se concibe a los niños y niñas como sujetos sociales que tienen derechos propios, que desempeñan un rol activo en la formulación y aplicación de esos derechos. Asimismo, se les percibe capaces de participar de forma individual, pero también colectivamente, pero para que ello ocurra deberán desarrollar conciencia para sus intereses comunes (Liebel 2006), por ello es que en esta investigación se les preguntó sobre los asuntos públicos urbanos que son importantes para la infancia, no para cada niño o niña en particular, sino lo que piensan que es relevante para todos ellos. En este sentido, Cussiánovich (2006: 101) apunta que “el concepto de participación hace referencia a sujeto no sólo individual sino a uno colectivo, defensor de sus derechos y responsable de la construcción de una nueva sociedad”.

Al entender la participación ciudadana como la práctica de los derechos sociales y políticos de los niños y niñas por medio de los cuales puede ejercer su poder para

hacer que sus opiniones sean tomadas en cuenta seriamente y para asumir responsablemente, según su grado de madurez y desarrollo, y que las decisiones sean compartidas con otros en los asuntos que afectan sus vidas y la de su comunidad, (Espinar 2011). Con la participación ciudadana lo que se está favoreciendo es un auténtico desarrollo de la actoría social y política de los niños y niñas (Cussiánovich: 2006), por esta razón, la perspectiva desde la cual se abordó a la participación es la de ciudadanía, que incluye las dimensiones sociales y políticas; mismas que definen el programa del doctorado en estudios iberoamericanos, al cual atiende esta tesis.

Se ha considerado también lo que Ziccardi (1999: 3) menciona con respecto a la participación ciudadana, que a diferencia de otras formas de participación, ésta alude específicamente a que los habitantes de las ciudades intervengan en las actividades públicas representando intereses particulares (no individuales)". Esta definición está íntimamente relacionada con el interés de esta investigación que consistió en comprender cómo los niños y niñas se relacionan con los problemas públicos urbanos, de qué forma los perciben como realidad ya dada, cómo y a través de qué o quienes los están internalizando y cómo se externalizan con respecto a ellos. Lo que subyace a estas cuestiones es la participación ciudadana infantil cotidiana, de la cual no sólo hay que ver lo que están haciendo los adultos (gobierno o ciudadanos) sino qué pasa desde los mundos sociales infantiles.

A fin de lograr este cometido es que se buscó entrevistar a niños y niñas. Esta intención se apoya en las ideas de Melton y Limber (1992, referidos en UNICEF 2005: 16) quienes defienden que el estudio de los derechos de los niños desde la perspectiva infantil tiene interés más allá del estrictamente académico y aducen cuatro razones:

- a. Establecer un orden de prioridades en la defensa de los derechos de los niños.
- b. Informar a la clase política sobre cuáles son las estructuras.

- c. Potenciar la socialización legal de los más jóvenes mediante su participación en la toma de decisiones.
- d. Suponer un reconocimiento y respeto del niño o niña como persona, es decir, como sujeto de derechos como lo establece la CDN.

En este sentido, UNICEF (2005) también afirma que para comprender la forma de pensar en los niños, qué derechos tienen, cómo se los puede ejercer y qué ocurre cuando entran en litigio con otros derechos, se tiene que ir y preguntar a los propios niños desde el paradigma del protagonismo infantil. Cabe mencionar que este tema ha sido estudiado desde la educación popular en la década de los 60 y se vincula fuertemente a los movimientos sociales de los niños y niñas trabajadores (Alfageme, Cantos y Martínez 2003), así como de otros colectivos que luchan por la defensa de sus condiciones de vida, como lo son los campesinos sin tierra, habitantes de barrios marginados, minorías indígenas, entre otros. No es este el enfoque que se asumió en esta tesis doctoral, que sin negar la existencia e importancia de esta perspectiva que se tiene sobre el protagonismo infantil, se enfocará únicamente a considerarlo en lo que señala Horna (2006) en cuanto a reconocer a la infancia en su capacidad y posibilidad de percibir, interpretar, analizar, cuestionar, proponer y actuar en su entorno social, comunal y familiar.

Resulta oportuno recordar que desde la perspectiva teórica metodológica elegida (Berger, Luckmann y Schütz) no se busca propiciar procesos de participación ciudadana infantil ni tampoco evaluar lo que actualmente realizan las políticas públicas<sup>66</sup>. El interés subyace debajo de estas acciones: en comprender la participación ciudadana infantil desde la mirada de los niños y niñas.

---

<sup>66</sup> Vale reconocer los siguientes trabajos que ofrecen metodologías para incorporar la participación infantil en proyectos de intervención o investigación: Sauri, Gerado (2001) Participación infantil: Derecho a decidir. Guía metodológica y conceptual para acompañar experiencias de participación infantil; Alfageme, et. al. (2003) De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la Acción; Espinar (2003) El ejercicio del poder compartido. Indicadores e instrumentos para analizar el componente de participación de niños y niñas en proyectos sociales; Corona y Gaál (2009) Estrategias participativas para niños. Algunos aportes para escuchar a los niños y realizar consultas infantiles; Vélez, Haydeé y María Eugenia Linares (2009) Para escucharte mejor.

## Capítulo 5. Infancia y políticas públicas

Vincular la participación infantil a las cuestiones sociales comunitarias no sólo implica adentrarse en el terreno de la ciudadanía sino introducirse en el plano de las políticas públicas. Cabe aclarar en este breve apartado, dividido en tres secciones, se encuentra lejos pretender ser un análisis teórico profundo sobre de las políticas públicas, ni siquiera un estado del arte sobre las mismas ni una valoración del ejercicio de las mismas. Las siguientes páginas tienen por finalidad establecer un marco básico de referencia teórica que proporcione claridad sobre la perspectiva con la que en esta investigación se aborda esta temática.

La primera sección se desarrolla desde un enfoque teórico sustentado principalmente en los reconocidos trabajos del Dr. Luis F. Aguilar Villanueva<sup>67</sup> con la finalidad de mostrar los conceptos básicos que existen en torno a esta temática y señalar el papel que juegan en ella los distintos actores políticos y sociales. La segunda parte muestra algunos aspectos sobre cómo debería ser la participación infantil en las políticas públicas, y por último, se presenta un breve análisis, basado en datos oficiales, sobre la situación de las políticas públicas para la infancia en México.

---

Estrategias para incorporar la voz de las niñas y los niños en la toma de decisiones; Laws, S.; Mann, G. (2004) ¿Así que quieren hacer participar a los niños y niñas en la investigación?.

<sup>67</sup> Luis F. Aguilar Villanueva es considerado como el introductor del enfoque de las políticas públicas en América Latina. Doctor en Filosofía, con especialidad en Filosofía política, profesor el Colegio de la Frontera Norte, catedrático en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Unidad Xochimilco, director general de la consultora de gobiernos y organismos públicos Gerencia Pública. Autor de la Antología de Políticas Públicas y de varios otros libros y artículos. Actualmente es presidente del Comité de Administración Pública de la ONU (UN-CEPA)

## 5.1. Algunos referentes teóricos sobre políticas públicas

Como punto de partida se precisa definir que dentro de los regímenes democráticos, el significado del adjetivo “público” tiene un uso recurrente sobre varios sustantivos: acción, administración, causa, espacio, gasto, instancia, asunto, interés, opinión, orden, poder, sector. El dotar a todos estos conceptos con el calificativo transforma su sentido y complejiza su acción. De acuerdo con Aguilar Villanueva (2007: 33) lo público tiene que ver con necesidades, intereses y proyectos de alcance general y posee tres sentidos que lo caracterizan:

1. Por público se entiende lo que los privados, a través de sus muchos canales individuales y/o colectivos (organizaciones) de opinión, acción, comunicación, debate, concertación, proyectan de manera unánime y mayoritaria como asuntos de interés general.
2. Lo público hace también referencia a un carácter manifiesto; al principio de libre acceso, a transparencia y apertura.
3. Sentido público hace referencia a recursos públicos y recaudaciones fiscales.

Se entiende por ámbito público al campo de interacciones e interpelaciones en el que los ciudadanos individuales, por sí mismos o por los voceros de sus organizaciones, hacen política y hacen las políticas, es decir, definen las normas generales, dan forma a sus problemas y esquemas de solución y perfilan y eligen a los líderes del estado (Aguilar, 2007: 28). Un problema público es el que puede tener razonablemente una solución pública, en este punto, el autor ya antes citado señala que la percepción de las personas en la definición y resolución de este tipo de problemas es un factor clave para dicha solución, por consiguiente:

“La singularidad del problema no está dada por sus circunstancias o características “objetivas”. Problema es una situación referida a sujetos de carne y hueso. La singularidad está puesta por las percepciones y valoraciones que los

ciudadanos tienen frente a determinadas situaciones de su vida, por la manera como reaccionan, piensan, sienten y aprecian su problema, por la manera de concebir y calificar su tratamiento, por las particulares expectativas de intervención gubernamental o cooperación social que alimentan y, adicionalmente, por todas las dudas, dilemas y tensiones que suscita el vivir un problema, caracterizarlo como problema público, esbozar los trazos de su respuesta”<sup>68</sup>

En este sentido se puede afirmar que los niños y niñas, al ser reconocidos como una estructura social, agrupados como “infancia”, comparten necesidades, inquietudes y problemas que les son de interés común y que para atender dichos asuntos, se ha de hacer uso de acciones y recursos públicos (aportados por los ciudadanos y gestionados por los gobiernos). Ante esto, sí es posible hablar de la existencia de cuestiones públicas de la infancia en general y por lo mismo de asuntos públicos, pero específicos de cada grupo social infantil.

El segundo término a definir es el de “políticas públicas”. Su precisión no es una labor sencilla dado que existen múltiples concepciones en torno a este concepto<sup>69</sup>, dicha multiplicidad se origina por la complejidad en su diseño, aplicación e impacto que llegan a ejercer sobre la sociedad; pero sobre todo por el juego de poder en el que constantemente están inmersas. Por otro lado, el escenario en el que se desarrollan las políticas públicas es en el campo de la política, misma que se caracteriza por gestionarse en función de intereses, ventajas y disputas originadas y recrudecidas por la tensión del manejo de los recursos económicos disponibles.

Es por esa razón que se dice que las políticas determinan la política, en el sentido de que las correlaciones de poder, los liderazgos y las autoridades formales decisorias son definidas por la naturaleza de las cuestiones en disputa y, en consecuencia, por el tipo de respuestas (beneficiosas o nocivas) previsibles por parte del gobierno.<sup>70</sup> Eugenio Lahera (2004: 7) ofrece una distinción muy sencilla:

---

<sup>68</sup> Aguilar Villanueva (2007: 76)

<sup>69</sup> En su artículo “Hacia una nueva definición del concepto de “Política Pública”, Raúl Velázquez analiza la existencia de 29 definiciones, p. 251

<sup>70</sup> Aguilar Villanueva 2003: 33

“mientras la política es un concepto amplio, relativo al poder en general, las políticas públicas corresponden a soluciones específicas de cómo manejar los asuntos públicos.”

Por su parte, Aguilar Villanueva (2003: 24) se extiende en la definición de las políticas públicas proporcionando varios elementos y dejando entrever la complejidad que representan al explicar que:

- i. Es un comportamiento propositivo, intencional, planeado, no simplemente reactivo, casual. Se pone en movimiento con la decisión de alcanzar ciertos objetivos a través de ciertos medios; es por lo tanto, una acción con sentido.
- ii. No es la simple decisión en la cúspide del Estado. Hay que incorporar las muchas y diversas decisiones de los muchos actores participantes, gubernamentales, extra gubernamentales, que en sus diversas interacciones han preparado y condicionado la decisión central, le dan forma y la llevan después a la práctica, haciéndola y rehaciéndola, con el resultado muy probable que los resultados finales no se asemejen a las intenciones y planes originales.
- iii. Es un proceso; un curso de acción que involucra a todo un conjunto complejo de decisores y operadores, más que una decisión singular, suprema e instantánea. Una política no es sólo una decisión. Es, ante todo, acción, un conjunto de acciones. En efecto, una política es en un doble sentido un curso de acción: es el curso de acción deliberadamente diseñado y el curso de acción efectivamente seguido.
- iv. Es, en suma:
  - a. El diseño de una acción colectiva intencional,
  - b. El curso que efectivamente toma la acción como resultado de muchas decisiones e interacciones que comporta y, en consecuencia,
  - c. Los hechos reales que la acción colectiva produce
- v. Es también una actividad de comunicación pública y no sólo una decisión orientada a la efectuación de metas.

- vi. En síntesis, al hablar de políticas públicas se hace referencia a las decisiones del gobierno que incorporan la opinión, participación, la corresponsabilidad y el dinero de los privados, en su calidad de electores y contribuyentes.

Respecto a este último punto vale la pena detenerse y analizarlo desde la perspectiva de la inclusión de los niños y niñas en los asuntos públicos. Como se analizó en el apartado anterior, los niños y niñas al ser reconocidos sujetos sociales de derechos, su figura se inviste de derechos y responsabilidades ciudadanas propias de su edad, por ello resulta importante aclarar que en la presente investigación se disiente del concepto de ciudadano enunciado por Aguilar Villanueva, ya que da a entender que sólo las opiniones de personas en calidad de electores y contribuyentes deben ser incorporadas a las decisiones del gobierno. Esta definición se asemeja a las formas más excluyentes de la ciudadanía, ya que sólo circunscribe a quienes son electores y contribuyentes. Sin adentrarse más en esta discusión, y dado que ha quedado claramente expuesta en la sección anterior, en qué consiste la ciudadanía infantil basta aquí sólo con señalar el desacuerdo.

Una vez comprendido en qué consisten las políticas públicas, vale preguntarse si son iguales. Definitivamente que no, según Theodore Lowi (Aguilar 2003: 33) es el impacto del costo – beneficio lo que determina su clasificación en distributivas, regulatorias, redistributivas. Cada una de ellas desarrolla una estructura política característica. Así, las primeras se caracterizan por cuestiones no rivales, susceptibles de ser tratadas con recursos públicos siempre divisibles; en ellas tienen lugar acuerdos particulares de apoyo recíproco entre demandantes no antagónicos. En este tipo de políticas se promueve la inversión local y el desarrollo económico regional; los beneficios están concentrados pero los costos son dispersos e imperceptibles.

Entre las políticas distributivas se encuentran las relacionadas con los subsidios y subvenciones. Las segundas transcurren en la arena de conflicto y negociación entre grupos de poder; surgen cuando las políticas se quieren restringir, dirigir o sancionar; tal es caso de aquellos asuntos relacionados con el poder judicial,



intervención gubernamental en la economía, la legislación en cuanto salud pública o de seguridad industrial.

Mientras tanto, las terceras, al abordar las cuestiones de las relaciones de propiedad, poder y prestigio social, se desarrollan en una arena más tensa y conflictiva porque están enfocadas a reducir las desigualdades de bienestar material entre los diversos grupos sociales. En este campo se ubican aquellas políticas vinculadas a la materia fiscal y a la seguridad social. Como anteriormente se mencionó, no se está en labor de entrar a detalle en el análisis y descripción de las políticas públicas, basta con hacer mención de algunas investigaciones que han analizado la aplicación de cada uno de estos tipos de políticas, como los trabajos realizados por Araceli Mendieta (2007) y Joel Mendoza (2010). Enseguida se esboza cuál es la relación que existe entre las políticas públicas y la participación infantil, objeto central de este estudio.

## 5.2. Participación infantil en las políticas públicas

La relación entre políticas públicas e infancia ha sido poco estudiada en México. Existen algunos trabajos como los de Yolanda Corona (2000), Isabella Macchia (2002), Jorge Valencia (2009) y Rodolfo Aguirre (2001) que revelan los impactos (positivos y negativos) que ejercen las políticas públicas sobre las condiciones de vida de la infancia. No obstante es sencillo llegar a la conclusión de que dicha relación guarda una alta relevancia en dos sentidos frente al bienestar infantil según el ámbito que atiendan (políticas educativas, de salud, vivienda, seguridad pública, etcétera) y en la formación ciudadana que llegan a propiciar (participación de la infancia en el diseño y gestión de dichas políticas); ambos propósitos han de ser considerados intrínsecos en la promoción de los derechos de los niños y niñas.

A continuación se exponen algunos elementos que resaltan la consideración de la participación de la infancia en las políticas públicas y que responde a un ejercicio

congruente de todo Estado que se proclame democrático y por ende ocupado en “restaurar la moral pública, a partir de la justicia, para integrar los distintos sectores de una sociedad en un “nosotros” donde todos queden incluidos (Bustelo, 2000: 36). Si las políticas públicas tienen impactos sobre la población infantil, y ésta se considera parte de la sociedad misma, entonces tienen derecho a participar en todo lo que le afecte, incluyendo la participación en las políticas públicas, ya que éstas no sólo se sustentan por el gobierno sino que deben de estar respaldadas por una amplia y creciente participación social (Nateras, 2006: 271)

En este mismo tenor, se destaca la premisa que sustenta que el sentido de gobernar se lleva a cabo bajo los principios de la democracia en contextos políticos plurales y autónomos, de alta densidad ciudadana y con graves problemas sociales irresueltos que exige la existencia de dos requisitos fundamentales: gobernar por políticas y gobernar con sentido público (Aguilar Villanueva, 2007). Esto significa “incorporar la opinión, participación, la corresponsabilidad y el dinero de los ciudadanos”. Para el caso de esta investigación, se puede afirmar que gobernar bajo los principios de la democracia implica incorporar la participación de todos los miembros de la sociedad, incluidos los niños y niñas.

Ahora bien, el gobernar por políticas públicas significa evitar uniformar los problemas y homologar las formas de resolverlos” (p. 30); esta perspectiva es acorde al reconocimiento de la existencia de los diferentes mundos sociales infantiles. Como consecuencia, para gobernar una sociedad plural desde un régimen democrático se requiere contar con políticas públicas y plurales, así como con acciones corresponsables entre Estado y sociedad. Esta premisa también es congruente con el hecho de que estos dos actores sociales, según la CDN, son responsables de garantizar el bienestar infantil.

En síntesis, se puede afirmar que en un régimen que se pronuncia democrático se obliga a reconocer la pluralidad de infancias y, al mismo tiempo, incluir su correspondiente derecho a la participación de cada una de ellas en la atención de

los diversos asuntos públicos que les impacte en su desarrollo. No obstante, este reconocimiento tiene que verse reflejado en la elaboración de las políticas públicas, mismas que se encuentran supeditadas a la llamada agenda de gobierno, es decir, a la elección de los asuntos públicos que serán atendidos por las dependencias gubernamentales.

En relación con este asunto vale la pena señalar la importancia que juega el papel del Estado frente a la definición y atención de esos asuntos públicos. Por ejemplo, las Reformas del Estado, propiciadas por el sistema neoliberal, han jugado un papel determinante en la configuración de la administración pública y han acarreado sus respectivos impactos negativos sobre el bienestar social de la población.<sup>71</sup> Pero aun así, no es el único factor que determina la calidad de las políticas públicas, ya que como apunta Martha Nateras (2006), un Estado reducido no es sinónimo de un Estado eficiente ya que la calidad de las políticas públicas depende del análisis, diseño y de las decisiones que se tomen. Estas acciones comparten responsabilidad gobierno y sociedad.

En el caso mexicano, es evidente que desde hace años se ha venido propiciando un adelgazamiento de las funciones del Estado<sup>72</sup> con el consecuente debilitamiento de su soberanía frente a la atención de los asuntos públicos (Kaplan 2001). Pese a esta situación, no se le puede dar la espalda al compromiso que tienen los Estados para garantizar los derechos de la infancia, entre ellos la participación infantil; ya que éste no es fuente de la suposición o expresión de buena voluntad, sino un compromiso político adquirido durante la III Conferencia Iberoamericana de

---

<sup>71</sup> Para un análisis más profundo sobre el caso mexicano se sugiere consultar la obra Juan José Sánchez "Administración pública y reforma del Estado en México" (1998) donde describe cómo la administración pública en México se ha convertido en un obstáculo del proceso de transición democrática, al ser calificada como desacreditada, corrupta, ineficiente y con un alto grado de insensibilidad social, p. 23.

<sup>72</sup> El término adelgazamiento del Estado se refiere como consecuencia de la reducción del gasto público, el personal, las inversiones y actividades productivas, la seguridad social, las funciones rectoras y promotoras. Para un estudio más profundo en el contexto mexicano acerca de la relación entre Reforma del Estado y la administración pública, se sugiere la obra de José Luis Méndez (comp., 2000): Lecturas básicas de administración y políticas públicas, El Colegio de México.

Ministras y Ministros y Altos Responsables de la Infancia y la Adolescencia (incluido México), donde además de definir acciones estratégicas para la participación infantil y expresaron, que entre sus funciones está el:

1. Promover el respeto por la opinión en función de la edad y madurez así como la autonomía progresiva de los las adolescentes tanto en sus ámbitos familiares como escolares y en su comunidad.
2. Promover activamente las actitudes de liderazgo de los/las adolescentes y fomentar sus capacidades para participar en igualdad de condiciones en las decisiones que les afectan.
3. Desarrollar programas de ciudadanía que permitan fortalecer la organización y asociacionismo entre los y las adolescentes que les permitan interesarse de los asuntos públicos de su comunidad.
4. Impulsar procesos de consulta y deliberación en temas asociados con la dinámica familiar y factores de amenaza, riesgo y vulnerabilidad.

Estas declaraciones comprometen a los Estados a tomar en cuenta a la población infantil en la elaboración de las políticas públicas. Aunque en este tema Aguilar Villanueva (2000: 35) declara que el meollo del asunto estriba en que no todos los problemas públicos logran captar la atención colectiva ni del gobierno ni de la sociedad como para ser incluidos dentro de la agenda. El autor señala que para que un asunto tenga acceso a la agenda necesita cumplir con tres requisitos: Primeramente debe ser objeto de atención amplia o al menos de amplio conocimiento público; segundo, que una buena parte del público considere que se requiere algún tipo de acción y, por último, que a los ojos de los miembros de la comunidad la acción sea competencia de alguna entidad gubernamental.

Una vez captada la atención colectiva se requiere de la respuesta que dé el gobierno, en este sentido Aguilar Villanueva (2000: 40) asegura que la decisión gubernamental de introducir en su agenda asuntos públicos específicos va a depender de las siguientes situaciones:

- a. El gobierno se encuentra o no en una oportunidad de elección favorable (pocos asuntos, obligaciones básicas desahogadas, tiempo, recursos, ausencia de demandas contradictorias...)
- b. Las cuestiones y demandas son o no tratables (hay experiencias, analogías, información, teorías, tecnologías, recursos, personal competente)
- c. Los participantes en la toma de decisiones están o no interesados en intervenir en la cuestión por muchas razones (políticas, morales, económicas, de ámbitos de jurisdicción).

Transfiriendo todas estas cuestiones, las colectivas y las del gobierno, al análisis sobre la realidad de los niños y niñas en México se puede llegar a obtener pistas valiosas para explicar por qué sólo ciertos aspectos son más relevantes que otros y por qué sólo unos cuantos llegan a colocarse en la agenda pública.

Con lo hasta aquí revisado, queda en claro que para que una política pública emerja como tal, debe de incorporarse conjunta y corresponsablemente la iniciativa social y la gubernamental (Aguilar, 2000: 70). Esta perspectiva brinda elementos valiosos a la reflexión sobre situaciones concretas de participación infantil y su correspondiente vínculo con las políticas públicas que, en principio, la deben de impulsar. No cabe duda que las acciones responden a pensamientos y éstos a construcciones sociales colectivamente compartidas.

En la relación infancia – políticas públicas existen dos tipos de categorías. Una se refiere a que en cualquier de éstas ya sean educativas, sociales, económicas, ambientales, etcétera, se priorice “el interés superior del niño” y sean tomadas en cuenta sus opiniones en la toma de decisiones, asimismo se contemplen acciones de participación concreta. La segunda abarca la formulación de políticas

encaminadas a promover el ejercicio cotidiano de la participación relacionada con la ciudadanía infantil.

Al respecto, Yolanda Corona (2001:19) afirma que mientras los niños y niñas no participen en la elaboración, discusión y evaluación de las políticas que de manera directa les afecten, no se puede decir que haya democracia. Por su parte, UNICEF (2000: 39) ha declarado que las naciones interesadas en el proceso de desarrollo de las décadas venideras, deberán incluir en sus políticas de desarrollo la participación infantil en las siguientes áreas:

- Trabajo. Introducir derechos específicos, con miras a la participación de los adolescentes en sus estatutos laborales.
- Salud. Acceso a la información y capacitación para la vida; acceso a la educación y a los servicios de salud; y políticas para un ambiente sano y adecuado.
- Cultura y tiempo de ocio. Estimular y subsidiar la participación en actividades culturales así como en los medios masivos de comunicación.
- Sistema judicial y las instituciones. Garantizar su derecho a ser escuchados en los juzgados y a organizar concejos del niño y el joven en cárceles juveniles, orfanatos y otras instituciones.
- Identificación étnica: Tener acceso a los medios para reproducir su propia cultura y estar capacitados para participar en actividades culturales y recreativas. Los Estados deberán respetar y difundir los derechos culturales y las actividades de los niños y adolescentes de los diferentes grupos étnicos, en sus propios ambientes y lenguas.
- Participación Rural. Creación de oportunidades para niños y adolescentes del sector rural para participar en todos los aspectos de la vida social.

- Descentralización. Los alcaldes y municipalidades deber abrir espacios locales de participación e impulsar este proceso con políticas y estrategias de descentralización.
- Organizaciones de niños, adolescentes y jóvenes. Facilitar la organización de asociaciones infantiles. Proporcionar apoyo logístico, técnico y financiero a las organizaciones autónomas infantiles.
- Protección contra la violencia. Garantizar la seguridad de los niños colaboradores en procesos de desarrollo que participan en sus comunidades y sociedades y que puedan ser blanco de criminales, narcotraficantes u otros grupos de poder.

En el ámbito del análisis de las políticas públicas para la infancia, es posible identificar aquellas que no contemplan la participación y el protagonismo infantil, al respecto Cristina Cataño y Elizabeth Wanger (2002: 20) afirman que éstas se caracterizan por ser:

- Fragmentadas, no formando parte de las prioridades de la agenda de los gobiernos;
- Desarticuladas de otros programas gubernamentales y/o de organizaciones de la sociedad civil que son reconocidas como significativas por sus participantes;
- Inconexas con el sistema de educación formal;
- De tutelaje y/o asistencialistas, ubicando a los niños y niñas, en el mejor de los casos, en el lugar de beneficiarios pasivos (y dan el ejemplo de las tan recurridas Becas estudiantiles)
- Reproductoras cuando se trata de mantener el statu quo;
- Débiles, con escasos espacios que garanticen la continuidad de programas con enfoques centrado en derechos sociales y en ampliación de la

ciudadanía, promoviendo su participación activa como sujetos de derechos, dispuestos y preparados para crear, recrear y ser protagonistas de su propia historia.

En la elaboración de las políticas públicas, además de considerarse la administración pública y el papel de la sociedad civil en la configuración de la agenda de gobierno, es fundamental voltear la mirada hacia las leyes que las sustentan, ya que representan su fundamento y de cierta forma, determinan su configuración. Gracias a los estudios realizados por Emilio García (1997) y Mary Beloff (2004) es posible constatar cómo las leyes y prácticas previas a la Convención de los Derechos del Niño respondían a un esquema que hoy se conoce como: “tutelar”, “filantrópico”, “de la situación irregular” o “asistencialista”. Estos dos autores consideran que después de la CDN, los gobiernos se comprometieron a modificar la perspectiva de la incorporación de la infancia a los asuntos públicos a través de las leyes y de las políticas públicas.

Esa modificación de perspectiva iría encaminada hacia la construcción de “una nueva cultura de protección integral de los derechos de los niños y niñas”, pasando de modelos tutelares a integrales. Al respecto, García y Beloff distinguen que en el modelo tutelar la atención infantil por parte del Estado – bajo el argumento de ayudar a la infancia desvalida – se focaliza únicamente en los niños y niñas que, con la denominación de “menores” que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad (abandono, situación de calle, desintegración familiar, en peligro material o moral). Estos dos autores demuestran que históricamente para atender estos casos, el Estado ha recurrido al confinamiento de niños y niñas, proclamando su protección, más sin embargo, en muchas de las ocasiones no responde a un intento por proteger a estos grupos infantiles sino una medida preventiva de protección a la sociedad, toda vez que a estos grupos infantiles se les considera potencialmente criminales. Emilio García (1997) identificó que esta forma de actuar responde a una ideología de la compasión – represión.



Con base en lo anterior, se puede decir que una política pública responde a la perspectiva tutelar cuando:

- Considera a los niños y niñas como “menores” incapaces e incompletos, y por lo tanto, los trata como objetos de protección (bajo tutela y represión encubierta) por lo que su opinión es irrelevante;
- No es integral para toda la infancia, se enfoca únicamente en los grupos vulnerables; el resto es menester de la esfera privada de las familias.
- Su actuación va encaminada a atender las cuestiones básicas de los derechos de la categoría de supervivencia; se reconocen por su visión y acción asistencialista;
- Tiende a criminalizar a los grupos de infancia en situación de vulnerabilidad, estigmatizándolos y apartándoles del resto de la sociedad por medio del internamiento, como primera reacción, ya sea en albergues o cárceles, muchas veces por tiempo indeterminado (Aquí se hace hincapié en que los procedimientos que sigue el sistema judicial no proceden en base al principio del interés superior del niño).

Después de la CDN, el modelo tutelar entró en cuestionamiento a nivel internacional. Con las subsecuentes adaptaciones a las normas, leyes y procedimientos nacionales se pretendió que las prácticas de atención a la infancia transitaran hacia un modelo llamado de “protección integral”, es decir, de apego a los derechos de los niños y niñas proclamados en la Convención. Mary Beloff (109) aclara que si bien con los modelos de protección integral se inaugura la era de la ciudadanía infantil, esto no quiere decir que los niños dejen de serlo y pasen a la categoría de adultos. Se trata de reconocer a los niños y niñas como sujetos de derechos, pero sin dejar de lado su principal derecho: el de ser niño.

Con base en lo hasta aquí revisado, se puede llegar a la conclusión de que para que los niños y niñas tengan mayor presencia y participación en las políticas públicas se requiere que la sociedad y el gobierno transiten por una serie de

modificaciones en cuanto a las representaciones infantiles y transiten de considerarles:

- Objetos de protección a Sujetos de derechos
- Menores incompletos a Personas en desarrollo
- Incapaces de expresarse a Competentes para pronunciarse
- Propiedad del ámbito privado a Ciudadanos con derechos públicos
- Infancia dividida a Infancia integrada

Dichas transiciones tendrán que verse reflejadas en acciones concretas y visibles. Se aprecia que para procurar la elaboración de leyes y políticas públicas bajo el esquema de “Protección integral de la infancia”, vale tomar en cuenta las sugerencias dadas por Guillermo Alonso (2000)<sup>73</sup>:

- a. Convocar a los niños y jóvenes de la comunidad
- b. Generar una conciencia en la comunidad acerca de cómo viven los niños sus derechos
- c. Realizar un análisis de por qué se cumplen unos y otros no
- d. Expresar a la comunidad el sentir y pensar de los niños
- e. Promover la participación infantil en la atención y resolución de problemas comunitarios
- f. Buscar que los adultos comprendan la importancia de la participación infantil
- g. Coordinar trabajos conjuntos entre niños y adultos.

---

<sup>73</sup> Citado por Yolanda Corona y María Morfín (2000: 85), el documento se titula: “Protagonismo infantil y derechos de los niños y las niñas dentro de una experiencia educativa en Yucatán, (mecanografiado).

Por su parte, David Hodgson (1995: "Participation of children and Young people in Social Work" citado por Corona y Morfín (2001: 91)) propone que hay por lo menos cinco condiciones que deben de estar presentes desde el inicio de un proyecto en el que se quiera involucrar a la infancia en la toma de decisiones:

- a. Acceso a los que tienen poder
- b. Acceso a información relevante
- c. Elección genuina entre opciones distintas
- d. Una persona confiable e independiente que dé apoyo y, que cuando sea necesario, pueda ser su representante
- e. Canales de corrección para negociar

De acuerdo con Gerardo Sauri (coord., 2005: 16), para garantizar la correcta aplicación de políticas públicas de Protección Integral a la Infancia se orienta a contar con un adecuado Sistema de Protección de los Derechos de los niños y niñas, que esté alejado de visiones y prácticas asistencialistas; por medio del cual se consiga una coordinación efectiva entre los distintos niveles de gobierno y además cuente con el apoyo de tres instancias públicas:

- Consejos estatales y municipales de Protección y Promoción de los Derechos de la Infancia que funjan como organismos rectores de las políticas públicas en materia de infancia;
- Defensoría de la Infancia que brinde servicios de protección y defensa socio-jurídica de los derechos de los niños.
- Sistema de Información Nacional sobre la Infancia a fin de apoyar la vigilancia y evaluación de políticas, así como la generación de un nuevo conocimiento para el desarrollo, que sensibilice, promueva y aporte al cumplimiento de los derechos de niñas y niños.

Para terminar con este apartado vale la pena destacar las ventajas y el impacto positivo que guarda la participación de la infancia en los asuntos públicos que les conciernen. Las investigaciones realizadas por Cussiánovich y Márquez (2002: 10) resaltan claramente y desde la recuperación de varias experiencias que la participación de niños y niñas:

- Es un medio o experiencia que, en determinadas condiciones, puede contribuir a su formación y al desarrollo de valores, actitudes, habilidades y competencias para el ejercicio de la ciudadanía y actoría social desde la infancia.
- Es una forma concreta de reconocer sus derechos, su condición de sujeto social y de llevar a la práctica los principios de la doctrina de la protección integral contenida en la Convención.
- Contribuye en su proceso de socialización política e integración social.
- Facilita la ejecución de los proyectos y programas.
- Garantiza el reconocimiento social de los niños, niñas y adolescentes y promueve el desarrollo de su conciencia colectiva como grupo social.

Las anteriores propuestas son algunos ejemplos de cómo se puede ir generando políticas públicas con una perspectiva integral de los derechos de los niños y niñas. Es notorio que hacen falta más investigaciones, experiencias y sistematizaciones de prácticas a favor de una auténtica participación infantil en sus asuntos públicos.

### 5.3. Políticas públicas para la infancia en México

La intención de este apartado en particular es mostrar la base de la política pública para la infancia en México y los aspectos que contempla. Al igual que con el marco político iberoamericano, la atención estará centrada en el ejercicio de la participación infantil a través de las políticas públicas, como un derecho inherente a la figura del niño y de la niña.

En la esfera internacional y regional iberoamericana, México se ha comprometido a garantizar el cumplimiento de los derechos de niñas y niños. Si bien, es una responsabilidad que atañe tanto a gobierno como a la sociedad civil, es la administración gubernamental la responsable de crear el marco político adecuado para la generación de infraestructura institucional que genere procesos articulados e integradores en donde las acciones que se lleven a cabo incluyan a todas las infancias mexicanas, y que lo hagan no sólo considerándolas destinatarias pasivas en los programas sino como sujetos que activamente participen en ellos.

Para materializar los derechos de los niños y niñas todo gobierno debe de empezar por la adecuación de su marco legislativo ya que sobre éste se sustentan las políticas públicas. Sin embargo, aunque el presente trabajo no tiene contemplado hacer un análisis sobre las leyes para la infancia, sus respectivas modificaciones hechas a partir de la CDN<sup>74</sup> y las repercusiones que tienen en las políticas públicas, vale la pena mencionar que de acuerdo al Índice de Medición de la Calidad de las Leyes sobre Derechos de la Infancia, desarrollado por la Red por los Derechos de la Infancia en México (2005: 15), en una escala de 0 al 10, el estado de la República con mayor adecuación legislativa respecto a la CDN obtuvo una puntuación de 4.9<sup>75</sup>

---

<sup>74</sup> Para una revisión amplia de las cuestiones legislativas respecto a los niños y niñas en América Latina, consultar las obras del reconocido abogado y especialista en temas jurídicos de la infancia, Emilio García Méndez.

<sup>75</sup> Sinaloa fue el estado con mayor puntuación, mientras que Baja California se ubicó en el último puesto. Jalisco obtuvo una marca de 2.4.

El tema de la legislación para la infancia en México ha sido poco estudiado y está aún a la espera de ser abordado en lo teórico y práctico, ya que de poco sirven las leyes si no van acompañadas de sistemas, instituciones y recursos económicos que garanticen su aplicación.

Existen pocos trabajos donde se aborde la relación entre infancia legislación y política. Uno de ellos es el coordinado por Yolanda Corona (2000) en el que se demuestra que es aún una asignatura pendiente frente al bienestar infantil. Por su parte Gerardo Sauri (2005) denuncia cómo en México existe una carencia respecto a un adecuado Sistema de Protección de los Derechos de la Infancia, ya que se asignan las responsabilidades de aplicación de las políticas públicas de atención a la infancia a instituciones públicas con visiones asistencialistas, con poca fuerza jurídica para coordinar esas políticas en los niveles federales, estatales y municipales. Las leyes determinan las políticas, pero también impactan en la configuración de las instituciones.

En el discurso oficial, la política pública para la infancia en México tiene dos directrices. Internacionalmente se guía por lo establecido en la Convención de los Derechos del Niño y nacionalmente se sustenta en la estrategia de la política social en México<sup>76</sup>, misma que durante la administración federal del periodo 2000 a 2006 se aplicó bajo el título “Contigo” y ahora en la administración de 2006 a 2012 es conocida como “Vivir Mejor”<sup>77</sup>. De acuerdo con Rodolfo De la Torre (2008), funcionario del PNUD con sede en México, esta segunda estrategia resulta muy similar a la anterior y aunque puede concebirse como un esfuerzo por darle continuidad a la política social en México, señala la persistencia de dos debilidades: la ausencia de énfasis en el concepto de ciudadanía y la falta de presencia de la

---

<sup>76</sup> Knaul, Felicia, et. al. *Hacia una política transversal en favor de las niñas, niños y los adolescentes*, Cuadernos de Desarrollo Humano, 6, México, SEDESOL, 2003, p. 9

<sup>77</sup> Esta política social está vinculada al periodo de la gestión presidencial de Felipe Calderón Hinojosa (2007 – 2012). En ella se definen como las tres líneas de acción: el desarrollo de capacidades básicas, la construcción de una red de protección social y la vinculación entre la política social y la económica. Consultar documento: <http://www.presidencia.gob.mx/vivirmejor/>

participación social.<sup>78</sup> En este aspecto se puede localizar una falta de congruencia entre ambas estrategias ya que la Convención de los Derechos del Niño establece varios derechos relacionados con la participación social y como se verá más adelante, la política social mexicana se ha caracterizado más por un perfil asistencialista, fragmentado y desarticulado; que por uno integral e incluyente.

El documento “Vivir Mejor” señala que la política pública para la infancia está definida por dos compromisos adquiridos por el gobierno mexicano en la Sesión Especial sobre Infancia celebrada por las Naciones Unidas en 2002. El primero es el Plan Nacional a favor de la Infancia (PAFI) bajo el título “Un México apropiado para la infancia y la Adolescencia y, el segundo, el Consejo Nacional para la Infancia y la Adolescencia (COIA), este último se considera como instancia rectora de las políticas públicas sobre la infancia.<sup>79</sup> Lamentablemente, ninguno de ellos está en operación, ni siquiera se encuentra información disponible en Internet. A continuación se mostrará una breve reseña del proceso de cada uno de ellos con la escasa información que existe.

El COIA fue creado el 24 de julio de 2001 con la intención de integrar las acciones de las secretarías de Salud, Educación Pública, Desarrollo Social y Trabajo y Previsión Social, del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y el Sistema Nacional para el Desarrollo de la Familia (DIF)<sup>80</sup>; sin embargo, asegura Gerardo Sauri, de la Red por los Derechos de la Infancia en México, que por problemas de organización interna este Consejo no estuvo a cargo de la elaboración del PAFI, como correspondía.<sup>81</sup> Este autor señala que el COIA prácticamente “se encuentra en el olvido dependiente de otras prioridades, sumido en la inactividad,

---

<sup>78</sup> Entrevista realizada por Mauricio Torres el 27 de junio de 2008 publicado en Terra Magazine <http://www.mx.terra.com/terramagazine/interna/0,,OI2975035-EI8868,00.html>

<sup>79</sup> Gobierno Federal de los Estados Unidos Mexicanos. Vivir Mejor. Política Social del Gobierno Federal 2007 – 2012 p. 36

<sup>80</sup> Ídem.

<sup>81</sup> Éste fue elaborado por el área de Planeación y Prospectiva de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y por el Instituto de Desarrollo Social (INDESOL)

la falta de convocatoria y lejos de ser una instancia rectora y articuladora de políticas públicas.<sup>82</sup> Esta indicación no es infundada, ya que también aparece en el informe presentado al gobierno mexicano por parte del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas.<sup>83</sup> En el punto número ocho se informa lo siguiente:

“El Comité celebra que se haya creado un Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia, que coordina la aplicación de los objetivos nacionales a favor de la infancia. Sin embargo, lamenta el papel menor que ha desempeñado el Consejo en la formulación de las políticas oficiales sobre los derechos de los niños, que no haya recursos ni leyes que den al Consejo un mandato oficial, que los representantes de la sociedad civil no participen en la labor del Consejo y que no haya mecanismos para coordinar la labor de las autoridades federales y estatales”. (p. 3)

Y la novena observación se señala:

“El Comité recomienda que el Estado Parte tome las medidas necesarias para asegurar que el Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia tenga un mayor papel en la formulación de las políticas públicas a fin de cumplir las disposiciones de la Convención sobre los Derechos del Niño de una forma integral, por ejemplo la de asignarle funciones oficiales y un presupuesto mediante legislación apropiada, y que la sociedad civil esté representada entre los miembros del Consejo”. (p. 3)

Por lo que respecta al PAFI, éste fue presentado el 10 de diciembre de 2002 por el entonces presidente Vicente Fox Quesada quien en su discurso expresó:

“El tiempo de las niñas, los niños y los jóvenes es hoy. Su época es aquí y ahora, ellas y ellos son nuestra máxima prioridad (...) El cambio que estamos impulsando sólo tiene sentido si ha de beneficiar de forma directa, inmediata, si contribuye a abrir nuevos horizontes para el desarrollo de las niñas y los niños de México (...) Como nunca antes, el Gobierno y la sociedad compartimos la responsabilidad histórica de atender sus demandas y necesidades. Nuestros hijos tienen derecho a una vida tranquila, plena y feliz; una vida con oportunidades efectivas de educación y salud; de alimentación y deporte; de recreación y cultura”<sup>84</sup>

---

<sup>82</sup> Sauri, Gerardo. Pifias del PAFI (Programa Nacional de Acción a Favor de la Infancia) Red por los Derechos de Infancia. Red por los Derechos de la Infancia en México. Artículo electrónico consultado en [http://www.derechosinfancia.org.mx/Politica/pp\\_planes\\_4.htm](http://www.derechosinfancia.org.mx/Politica/pp_planes_4.htm)

<sup>83</sup> El informe fue presentado el 8 de junio de 2006 y puede ser consultado en: [http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx\\_resources\\_informe\\_CRC.C.MEX.CO.3.pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_informe_CRC.C.MEX.CO.3.pdf)

<sup>84</sup> Información consultada el 6 de mayo de 2010 en el portal de la anterior presidencia: <http://fox.presidencia.gob.mx/actividades/?contenido=4179>



Adicional a que este documento no se encuentra disponible para su consulta, resulta difícil creer que esté operando de manera articulada considerando que no existe de facto el COIA. Siguiendo a Sauri (2003), el PAFI, en las condiciones que fue elaborado “constituye más bien un catálogo o inventario de programas y acciones de gobierno desarticuladas e incluso contradictorias, cuya elaboración no significó en ninguna medida modificar estructura alguna de gobierno” además insiste que se caracterizó por excluir en la elaboración de las propuestas a la gran mayoría de organizaciones no gubernamentales mexicanas que desarrollan diversos programas relacionados con la niñez. Adicionalmente señala que el documento no cuenta con metas e indicadores claros y medibles en todas sus líneas de acción con ello “lo convierte en un instrumento de poca ayuda para orientar las políticas públicas o para evaluarlas”<sup>85</sup>

A un año después de haberse presentado el PAFI, la Secretaría de Desarrollo Social reconocía que a principios del año 2000 “cerca de 25 millones de niñas, niños y adolescentes menores de 18 años vivían en hogares que no podían cubrir los gastos de alimentación, salud, educación, vestido y calzado, vivienda y transporte público para todos sus miembros”<sup>86</sup> Esta cifra representa poco más de la mitad de las infancias mexicanas. En otras palabras, la realidad amerita otro tipo de respuesta en cuanto al diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas en nuestro país.

Sin un Plan de Acción y frente a la ausencia de una instancia rectora de políticas públicas para la infancia, las acciones dirigidas han quedado relegadas a la promoción de los derechos de los niños y niñas, lo que ha propiciado, como afirma Sauri: una “visión asistencialista sobre los derechos de la infancia al ubicarlos principalmente dentro del ámbito de los grupos vulnerables y no como un instrumento para el disfrute y el ejercicio pleno de los derechos de toda la niñez

---

<sup>85</sup> Sauri (2003) Ídem.

<sup>86</sup> Knaul, Felicia, et. al. *Hacia una política transversal en favor de las niñas, niños y los adolescentes*, Cuadernos de Desarrollo Humano, 6, México, SEDESOL, 2003, p. 10

mexicana”<sup>87</sup>. Aunque esto lo manifestó durante la gestión del mandatario Vicente Fox, se Enrique Peña Nieto.

Lo anterior se puede constatar al revisar los informes de gobierno de los tres primeros años de gestión de la presente administración federal. En el primero de los informes (2007) los niños y niñas se encuentran ubicados junto con los temas familiares en el apartado titulado “igualdad de oportunidades” aunque es clara la continuidad respecto a los informes del gobierno anterior, que los ubicaban en la categoría de “grupos vulnerables”. El inconveniente de situar los asuntos de la infancia en esta categoría radica en que refleja una perspectiva excluyente en dos sentidos:

En primer lugar, sólo se habla de algunas de las infancias en situación de riesgo o vulnerabilidad, dejando de lado el resto de las infancias mexicanas, en otras palabras, no considera que los derechos de la CDN deban ser para todos, sin ningún tipo de discriminación. En segundo, no se están considerando a los propios niños y niñas como sujetos sociales en colectivo sino que la atención se centra en sus condiciones de vulnerabilidad y no en toda su complejidad como estructura social y ciudadanos.

Resulta pertinente señalar que, a pesar de que en el informe se hace referencia al Plan Nacional de Desarrollo y se resalta que su objetivo es “Promover el desarrollo sano e integral de la niñez mexicana garantizando el pleno respeto a sus derechos, la atención a sus necesidades de salud, alimentación, educación y vivienda, y promoviendo el desarrollo pleno de sus capacidades” las acciones referidas a favor de los derechos de los niños y niñas quedan encasilladas en los siguientes aspectos y bajo el título de Promoción del “desarrollo sano e integral de la niñez mexicana”: provisión de alimentos (despensas, desayunos escolares o raciones alimenticias),

---

<sup>87</sup> Sauri, Gerardo (2003) “La visión asistencialista sobre los derechos de la infancia del 3er. Informe de Gobierno del Presidente Vicente Fox” septiembre de 2003 publicado en Red por los Derechos de la Infancia en México. [http://www.derechosinfancia.org.mx/Temas/temas\\_reflexiones6.htm](http://www.derechosinfancia.org.mx/Temas/temas_reflexiones6.htm)

atención a niños migrantes en ciudades fronterizas y trámites de adopciones.<sup>88</sup> En este documento no hay mención explícita de los derechos de participación infantil.

De igual forma, en el segundo informe de gobierno (2008) los niños y niñas no figuran como centro de atención en ningún apartado, sino que nuevamente se ubican dentro de las cuestiones relacionadas con la familia, y sólo de aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Las acciones que se destacan son las realizadas por los Centros Asistenciales del Sistema Nacional de Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y las organizadas por el IMSS y que tienen que ver con servicios de guarderías y orientación a las madres sobre los cuidados infantiles.<sup>89</sup>

Para el tercer informe (2009), los niños figuran en un apartado junto con “Familia” y “jóvenes” dentro del capítulo dedicado a los “grupos prioritarios”. Sólo que en esta edición se especifica un objetivo exclusivo para ellos, a saber: “Promover el desarrollo sano e integral de la niñez mexicana garantizando el pleno respeto a sus derechos, la atención a sus necesidades de salud, alimentación, educación y vivienda, y promoviendo el pleno desarrollo de sus capacidades”<sup>90</sup>

Además de los rubros abordados en los informes pasados (Erradicación del trabajo infantil urbano – marginal, apoyos alimentarios, migración infantil y adopción) esta publicación incluye un aspecto importante: la Promoción de la instalación de los Comités de Seguimiento y Vigilancia de la aplicación de la Convención de los Derechos del Niño en las entidades donde no se encuentra operando.<sup>91</sup> Este aspecto es de suma relevancia considerando que en las observaciones finales del

---

<sup>88</sup> Presidencia de la República (2007) Primer Informe de Gobierno, México, D.F. p. 305.  
[http://primer.informe.gob.mx/pdf\\_excel/capitulo03/3\\_7/M305-308.pdf](http://primer.informe.gob.mx/pdf_excel/capitulo03/3_7/M305-308.pdf)

<sup>89</sup> Presidencia de la República (2008) Segundo informe de gobierno, México, D.F.p. 363  
<http://segundo.informe.gob.mx/informe/>

<sup>90</sup> Presidencia de la República (2009) Tercer Informe de Gobierno. México, D.F. p. 523

<sup>91</sup> En el informe se apunta que de septiembre de 2008 a agosto de 2009, se llevaron a cabo visitas de promoción, capacitación y seguimiento a los Sistemas Estatales y Municipales DIF de Aguascalientes, Baja California, Colima, Chiapas, Guerrero, Hidalgo, México, Morelos, Michoacán, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Tamaulipas, Tlaxcala, Sinaloa, Veracruz y Yucatán. Además destaca la instalación de los Comités de Seguimiento y Vigilancia para la Aplicación de la Convención sobre los Derechos de la Niñez en el estado de Morelos y Nuevo León.

Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas al Gobierno Mexicano (2006) se llegó a señalar en el punto 10 que:

“El Comité observa que las actividades de las comisiones de seguimiento y vigilancia para la aplicación de la Convención tienen un alcance limitado y que esas comisiones no tienen fondos suficientes, se conocen muy poco y no tienen autoridad para funcionar con eficacia. También lamenta que esas comisiones no se hayan establecido en todos los Estados del país”

Por último, el informe señala que para fortalecer este objetivo se implementará el “Manual de Participación Infantil para la Difusión de los Derechos de la Niñez y la Participación Infantil”. Sin embargo, tampoco es posible acceder a este documento a través de Internet.

Tal y como se aprecia, el análisis de las políticas públicas para la infancia en México y la correspondiente participación de niños y niñas como sujetos de derechos, es en México un tema aún árido en estudio y prácticas.

#### 5.4. Políticas Públicas municipales para la participación social infantil

El presente apartado tiene como encomienda dirigir la atención sobre las bases legislativas que pueden sustentar las políticas públicas municipales a favor de la participación social infantil. En la Ley de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes del Estado de Jalisco la única mención que se hace de ella se encuentra en el artículo 33, ahí se afirma de manera clara que las autoridades deben velar porque se respeten los derechos infantiles a la libertad de opinión, asociación e información), para los cual “promoverán la participación social de las niñas, niños y adolescentes”. Sin embargo no se amplía más al respecto.

Al no existir un reglamento de esta ley, tampoco hay mayores lineamientos que marquen el camino a seguir. Con estas ausencias las autoridades locales están faltando al artículo 40 donde se indica que tanto el gobierno de la entidad como los municipales deberán crear políticas públicas tendientes a proteger los derechos de los niños, niñas y adolescentes (Fracción I), así como a expedir las disposiciones reglamentarias que crean necesarias para la eficaz aplicación de esta ley (Fracción IV).

Es de observarse que el término de participación social no se incorpora adecuadamente en todos los artículos de esta Ley, por ejemplo, en el título cuarto se establecen las funciones de la Comisión Estatal Coordinadora para el desarrollo y protección de las niñas, los niños y adolescentes; si se pone atención al uso del lenguaje, la visión queda en el ámbito de protección y se desdibujan o invisibilizan los derechos de la participación. No es lo mismo decir que se protegerán los derechos de la infancia que se protegerá a la misma, en el primer término se puede incluir la participación, en el segundo se le excluye.

Por otro lado, es importante estar consciente de que paralelamente a los ejercicios participativos infantiles que puedan vivenciarse en las políticas públicas sobre temas de interés colectivo como pueden ser seguridad, medio ambiente, salud, vivienda, educación, turismo, recreación y cultura. Los ayuntamientos que se pronuncien a favor de los derechos de los niños y niñas tendrán que diseñar y gestionar políticas públicas cuyo objeto central sea la misma participación infantil, como fin y no únicamente como medio. A este tipo de políticas están dedicadas las siguientes páginas, concentrándose únicamente en la realidad del contexto local de Guadalajara, Jalisco.

Para lograr este cometido se propuso llevar a cabo un ejercicio de comparación entre dos políticas públicas a favor de la infancia con énfasis explícito en la importancia de su participación: “Ciudades Amigas de la Infancia” y “Ciudades Amigas de la Niñez”. A simple vista pueden parecer lo mismo, sin embargo, existen

diferencias entre la primera, que es iniciativa internacional y la segunda, que se autonombra una Red mexicana apegada a la propuesta mundial. Aquí se trata de desentrañar sus semejanzas y diferencias a fin de comprender si la propuesta mexicana, en concreto la tapatía, cumple con los elementos necesarios para contribuir a una construcción social de la participación infantil.

#### 5.4.1.1. ¿Infancia versus Niñez?

De todas las responsabilidades políticas que los gobiernos iberoamericanos han adquirido con la población infantil de manera conjunta (Supra 1.3), se han de derivar acciones y estrategias por parte de cada nación a fin de concretar, en la realidad local, los compromisos adquiridos. Se puede decir que la principal estrategia de cada Estado lo conforma el Plan de Acción a Favor de la Infancia (PAFI) que, como ya se evidenció, en México no se ha operado acorde a los acuerdos pactados (Supra: 1.5.3.)<sup>92</sup>; pero que aun sin él, algunos gobiernos locales – que en discurso han acogido el enfoque de los derechos de la infancia – se han comprometido a diseñar tácticas municipales a favor de este enfoque.

Los ayuntamientos de diversos países que ya han caminado en esta dirección iniciaron desde el año 2000 el programa “Ciudades Amigas de la Infancia” a partir del cual se indica un protocolo a seguir para que los gobiernos locales alineen sus acciones en esta perspectiva. Este programa surgió como una iniciativa de la Organización de las Naciones Unidas y a partir de entonces ha sido adoptada por varios países, con el apoyo de UNICEF.

En el caso mexicano, particularmente de Guadalajara, fue hasta el año 2011 que por iniciativa del alcalde de esta ciudad, se formó la Red Mexicana de Ciudades

---

<sup>92</sup> La consulta que para esta investigación se realizó sobre la operación del PAFI en México, fue en el año 2010 y no había sitio electrónico disponible para su consulta, sin embargo, en el año 2014 aparece un informe del PAFI, del cual se decidió no incorporarlo toda vez que no aborda ningún derecho relacionado con la participación infantil.

Amigas de la Niñez<sup>93</sup>, la cual se presenta ambiguamente como parte del programa Ciudades Amigas de la Infancia y que para el año 2013 ya contaba con 31 ciudades registradas<sup>94</sup>. De cara a esta Red surgen varias preguntas: ¿por qué hacer una red independiente a la ya existente a nivel internacional en lugar de sólo adherirse a la primera?, ¿guarda alguna repercusión el haber utilizado el vocablo “niñez” en lugar del de “infancia”?, ¿qué resultados se han logrado a partir de este programa mexicano?, y ¿qué similitudes y diferencias guardan ambos? Sin ahondar a profundidad en cada una de las respuestas, con base en la información aquí recolectada y analizada, se comparten algunas consideraciones, importantes para el tema de la participación infantil.

Se cree que al configurarse como una red independiente conlleva a evitar revisiones externas (por ejemplo, UNICEF) que evidencien o condicionen la permanencia en el grupo. Al parecer es el caso de la ciudad de Guadalajara que se sigue ostentando públicamente como Ciudad Amiga de la Infancia<sup>95</sup>, no obstante que no presenta resultados que sustenten dicha aseveración ya que no existe un organismo que audite y valide sus políticas públicas al respecto.

A partir de esta reflexión, se puede entender por qué se intercambiaron los vocablos, pues a los ojos de la opinión pública puede suscitarse una confusión y pensar que el programa mexicano (Ciudad Amiga de la Niñez) es lo mismo o por lo menos, cuenta con el aval internacional (Ciudad Amiga de la Infancia), siendo que no es así, según los siguientes hechos: a) Desde el portal del programa auspiciado por UNICEF Internacional, no hay mención a ciudades mexicanas. B) En el sitio electrónico de la red mexicana no se retoman ni los protocolos ni documentos base que se señalan en el primero, C) en el caso mexicano, no está auspiciado por UNICEF, sólo depende de los mismos ayuntamientos y hasta hace poco de la

---

<sup>93</sup> En el sitio electrónico de este programa se puede encontrar toda la información que aquí se menciona: <http://www.ciudadesmexicanasamigasdelainfancia.org/>

<sup>94</sup> Las primeras ciudades en incorporarse fueron Ciudad Juárez, Monterrey, Puebla, Oaxaca, San Luis Potosí y Culiacán.

<sup>95</sup> Así se dio a conocer públicamente en esta noticia, donde se puede ver el uso indistinto de los términos infancia y niñez <http://portal.guadalajara.gob.mx/guadalajara-ciudad-amiga-de-la-ni-ez>

sociedad civil, ya que en la 7ª asamblea se acordó que la Red se constituyera como una asociación, D) los objetivos que aluden a la participación infantil son muy distintos en cada programa, obsérvese las diferencias que se resaltan entre ambos: Una Ciudad Amiga de la Infancia (UNICEF – Internacional):

Procura promover la **autonomía de los ciudadanos más jóvenes** para **incluir en las decisiones sobre su ciudad**, expresa sus opiniones sobre cómo les gustaría que fuese su ciudad y **participar en la vida familiar, comunitaria y social**. Promueve los derechos de los niños y niñas a caminar sin riesgos en las calles por su cuenta, a reunirse con sus amigos y jugar, a vivir en un entorno libre de contaminación con espacios verdes, a participar en actividades culturales y sociales y **a ser un ciudadano de su ciudad con los mismos derechos que los demás** y con acceso a todos los servicios, sin discriminación de ningún tipo.<sup>96</sup>

Una Ciudad Amiga de la Niñez (Mexicana):

“La promoción de la participación infantil y adolescente en los asuntos de su incumbencia, fortalece el ejercicio pleno de su derecho a participar, a desarrollar competencias y adquirir habilidades esenciales en aspectos cognitivos, emocionales, sociales y culturales, acordes al compromiso internacional del Estado Mexicano, de garantizar al niño que esté en condiciones **de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan**, teniéndose debidamente en cuenta sus opiniones, en función de la edad y madurez del niño”

En esta última se añade que para cumplir con esta estrategia de participación infantil es necesaria la “creación de estructuras que promuevan **el debate y la consulta** entre autoridades municipales y los niños representantes del colectivo de la infancia a fin de **garantizar la perspectiva de la infancia** en el diseño e instrumentación de políticas públicas dirigidas a este sector de la población”.

Parece que claramente salen a relucir las diferencias entre ambas propuestas, mientras que en la internacional auspiciada por UNICEF resalta los conceptos de autonomía y ciudadanía infantil, con todo lo que conllevan ambos términos; la

---

<sup>96</sup> Todos los datos y referencias sobre el programa Ciudades Amigas de la Infancia, se puede consultar en este sitio: [www.ciudadesamigas.org](http://www.ciudadesamigas.org)



iniciativa mexicana se queda sólo en el nivel mínimo de la participación: permitir que la infancia opine cuando sea consultada, dejando en los adultos la opción de incluir su perspectiva así como los temas que les atañen. Un ejemplo claro de esto son las Consultas Infantiles y Juveniles que desde 1997 (2000, 2003, 2006, 2009 y 2012) ha venido aplicando a nivel nacional el Instituto Federal Electoral<sup>97</sup>, mediante una encuesta de preguntas con respuestas de opción múltiple y de las cuales no hay indicios que lo que la infancia opinó haya influido en la toma de decisiones de los programas y políticas públicas.

Este tipo de estrategias en que se limita la participación infantil a la mera consulta, también es socorrido por el gobierno local, del que se pueden mencionar dos ejemplos al respecto:

En el Foro Infantil<sup>98</sup> que se llevó a cabo con motivo del diseño del Plan Municipal de Desarrollo de Guadalajara (2012 – 2015), se encuestaron a 2 mil 295 niños y niñas. El problema no estriba en que se les consulte, sino que ahí quede su participación, en otras palabras, que no trascienda en el mundo social de la vida cotidiana ni conduzca a una internalización de acciones propicias a la construcción de una participación social, con enfoque de ciudadanía. Si se quiere apuntar más finamente a la diferencias entre los dos programas aquí citados, se ha de señalar que una de las preguntas del gobierno tapatío planteaba: “¿Cómo quieres a Guadalajara?” y es precisamente el tipo de preguntas que la Guía de Alcaldes de Ciudades Amigas de la Infancia dice que hay que evitar, dada la ambigüedad que puede producirse en las respuestas.

La manera de consultar a los niños y niñas es un aspecto relevante que también refleja el tipo de participación que se promueve. A través de preguntas de opción

---

<sup>97</sup> El Informe de la última consulta (2012) se puede consultar en:  
[http://www.ife.org.mx/documentos/DECEYEC/consultaInfantilJuvenil2012/Informe\\_ejecutivo\\_consulta2012.pdf](http://www.ife.org.mx/documentos/DECEYEC/consultaInfantilJuvenil2012/Informe_ejecutivo_consulta2012.pdf)

<sup>98</sup> Los resultados del Foro Infantil se pueden consultar en:  
<http://portal.guadalajara.gob.mx/sites/default/files/PMDGuadalajara2012-2015.pdf>

múltiple, las cuales no dejan alternativa para realmente expresarse sino más bien elegir a partir de lo que los adultos, el gobierno en este caso, limitó las respuestas infantiles. Como ejemplos se comparten las siguientes preguntas:

1. De la siguiente lista señala las dos cosas que para ti son más importantes:
  - a. Que las calles de mi colonia estén limpias
  - b. Paz y amor en mi familia
  - c. Que mis papás tengan trabajo
  - d. Tener una escuela limpia y bonita
  - e. Tener parques donde jugar.
  
2. ¿Qué es lo que menos te gusta de tu colonia y te gustaría cambiar?
  - a. Que hay robos
  - b. Que hay drogas
  - c. Que las calles están sucias
  - d. Que hay personas pobres
  - e. Que no hay parques
  
3. Señala 3 acciones que el Gobierno Municipal debe realizar para que vivas en una mejor ciudad:
  - a. Cuidar las calles para que estemos seguros
  - b. Ayudar a los pobres
  - c. Sembrar árboles y plantas
  - d. Limpiar los parques
  - e. Aliviar a los enfermos
  - f. Cuidar a los viejitos
  
4. ¿En qué te gustaría ayudar para mejorar tu ciudad? Veamos las opciones que les dieron los adultos:
  - a. Cuidar la naturaleza
  - b. En el cuidado del agua
  - c. En ayudar a los pobres
  - d. En prevenir accidentes
  - e. En la separación de la basura

Como segundo ejemplo de una propuesta de participación más limitada por parte de una Ciudad Amiga de la Niñez, está el Foro de Participación Infantil (2012) donde se dieron cita varios investigadores en temas de participación infantil y únicamente 19 niños y niñas de distintos municipios fueron invitados. Si se analiza este hecho,

se puede observar que está acorde a lo que se plantea un par de párrafos arriba, cuando se destaca que para cumplir los objetivos de la Ciudad Amiga de la Niñez se abrirán espacios de consulta con representantes infantiles. Es importante prestar atención a las características de esas representaciones: ¿Cómo son elegidas? ¿Qué funciones cumplen? ¿Quién las evalúa? ¿Cómo se mide su impacto con relación a la mejora de problemáticas comunes?

Es notorio que en las declaraciones del programa internacional el discurso es mucho más preciso en cuanto a las acciones y ámbitos de participación que lo que se señala en el programa mexicano, que resulta muy ambiguo y ello no ayuda a la planeación y gestión de las políticas públicas. No debe pasarse por alto que la Ciudad Amiga de la Infancia es una responsabilidad directa de los gobiernos locales, mientras que una Ciudad Amiga de la Niñez, pertenece a una Red la cual, como ya se mencionó a partir de la séptima asamblea de la misma, se acordó constituir la como asociación civil, lo que puede interpretarse como un debilitamiento por parte del Estado al evadir su responsabilidad en cuanto garante de los derechos de la infancia.

Con lo revisado, se confirma que ser Ciudad Amiga de la Infancia no es lo mismo que ser Ciudad Amiga de la Niñez, es que para ostentarse como la primera se requiere contar con estos nueve elementos<sup>99</sup>:

1. Promover la implicación activa de los niños y niñas en los asuntos que les afectan; escuchando sus puntos de vista y tomándolos en consideración en los procesos de toma de decisiones.
2. Un marco jurídico amigo de la infancia.
3. Una estrategia sobre los derechos de la infancia que abarque toda la ciudad.
4. Una unidad de derechos de la infancia o mecanismos de coordinación.
5. Una valoración y evaluación de las repercusiones sobre los niños.
6. Un presupuesto dirigido a la infancia.
7. Un informe periódico sobre el Estado de la Infancia en la Ciudad.
8. La promoción de los derechos de la infancia.

---

<sup>99</sup> El contenido específico de cada elemento se puede consultar en: [http://childfriendlycities.org/wp-content/uploads/2013/04/documents/70\\_cf\\_checklist.pdf](http://childfriendlycities.org/wp-content/uploads/2013/04/documents/70_cf_checklist.pdf)

9. Un defensor independiente de la niñez.

La Red Mexicana no contempla de manera explícita ninguno de ellos y quizá sea premeditadamente, ya que cuando se explica el funcionamiento de esta Red, se dice que se adaptó la iniciativa de UNICEF a la realidad mexicana, aunque ello derivó en dos programas ajenos uno del otro, en detrimento de los derechos de la infancia mexicana.

Es oportuno señalar que tampoco se han elaborado, por lo menos en Guadalajara, el Plan de Infancia Municipal que una Ciudad Amiga de la Infancia, documento que demuestra la voluntad política por pertenecer a este programa. Nunca se ha promovido la existencia de Consejos de Infancia para que, como indica la iniciativa internacional, puedan los niños y niñas “participar en la vida pública municipal”.

Por último y para acentuar más las diferencias entre ambos programas, en el Manual básico para responsables político municipales, bajo el título de “Pongamos a la infancia en la agenda política local”<sup>100</sup>, se señala que las Ciudades Amigas de la Infancia son aquellas que cumplen con las siguientes acciones, mismas que deben especificarse en el Plan de Infancia que apruebe el Ayuntamiento:

A. Acciones relacionadas con la gestión y coordinación de las políticas municipales de infancia

- Crear un órgano municipal de carácter político que coordine las políticas de infancia en el Ayuntamiento
- Crear una estructura municipal de carácter técnico encargada de gestionar la ejecución del Plan
- Crear un consejo municipal en el que se integren las entidades públicas y las privadas que desarrollan actividades relacionadas con los derechos de la infancia, con el objetivo de hacer seguimiento de la realidad de los NNA en el territorio municipal y de la forma en que se ejecuta el Plan.
- Adscribir al Ayuntamiento a las redes e iniciativas que agrupan un nivel autonómico, nacional e internacional a los municipios más comprometidos con los derechos de la infancia

---

<sup>100</sup> Este manual puede consultarse en [http://www.ciudadesamigas.org/etc/guia\\_alcaldes.pdf](http://www.ciudadesamigas.org/etc/guia_alcaldes.pdf)

- Promover la celebración de jornadas y encuentros de los responsables políticos y de los profesionales encargados de la participación y del desarrollo de las políticas de infancia con el objetivo de promover el intercambio de experiencias que garanticen los derechos de la infancia en el ámbito municipal

#### B. Acciones dirigidas a la sensibilización social

#### C. Acciones que tienen como objetivo poner en marcha y mantener la participación de la infancia y la adolescencia.

- Crear alguna forma de estructura de participación infantil de carácter permanente que propicie la consulta de los gobernantes municipales a los niños, niñas y adolescentes en relación con los asuntos municipales que les conciernan.
- Instalar buzones en los distintos servicios municipales para recoger las opiniones y demandas de niños, niñas y adolescentes sobre los mismos.
- Crear una dirección de correo electrónico o foro en internet para recoger las opiniones y demandas de niños, niñas y adolescentes sobre cuestiones municipales que les conciernan.
- Promover la celebración de un encuentro anual en el que participen los niños, niñas y adolescentes integrados en las estructuras de participación infantil con los de otros municipio

Es evidente que ser una Ciudad Amiga de la Infancia incluye muchas más acciones acorde con el Modelo de Participación Social infantil aquí presentado, que una Ciudad Amiga de la Niñez, la cual carece prácticamente de todas las herramientas, estrategias y perspectivas que dispone la primera, y quizá la principal ausencia que determina la diferencia subyace en la voluntad política.

Con respecto a los logros conseguidos por la Red Mexicana de Ciudades Amigas de la Niñez se puede decir que - en los dos años que lleva de creada – han sido pocos. Para llegar a esta conclusión basta con contrastar los discursos oficiales versus la puesta en práctica. El punto inicial a considerar es la planeación estratégica de esta Red, desde la cual se plantean grandes retos y que no obstante están redactados desde un enfoque de derechos de la infancia, y con un énfasis explícito en la participación infantil, lamentablemente no guardan una relación

coherente con las acciones promovidas, tal y como se evidencia en las siguientes páginas. Al revisar la misión y visión del programa de Ciudades Amigas de Niñez se puede leer las siguientes intenciones:

Como misión se propone “promover el conocimiento y el ejercicio de los derechos de las niñas y niños en el ámbito local, a través de estrategias conjuntas que fomentan la participación infantil, la inversión en la infancia y la movilización social, a fin de dar cumplimiento a los preceptos establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño”.

Y como visión se proclamó que “la Red Mexicana de Ciudades Amigas de la Niñez será una coalición de municipios modelo en la generación de estrategias que favorezcan a la niñez, mediante la promoción y difusión de sus derechos establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño motivando la acción conjunta de sociedad y gobierno”.

Lamentablemente pocas son las estrategias que el Ayuntamiento de Guadalajara ha implementado para alcanzar estos desafíos. Por un lado, un detractor vendría siendo el propio organismo municipal encargado centralizar la política pública para la infancia: El DIF Municipal (Desarrollo Integral de la Familia) del cual es fácil identificar su visión proteccionista y adultocentrista frente a la infancia<sup>101</sup>. Por otro lado, el que sólo se cuente con una la estrategia local en favor de los derechos de los niños y niñas, provee un impacto muy limitado por las propias características que posee.

Esta estrategia es “La Ruta de tus Derechos: Las niñas y los niños primero”, la cual explícitamente se define como una “Política Pública Municipal orientada a la

---

<sup>101</sup> Basta con visitar el portal electrónico del DIF para darse cuenta que están enfocados a la protección de los grupos vulnerables de la infancia y que los programas que ejecutan no promueven la participación auténtica de los niños y niñas a quienes se les caracteriza con adjetivo “esperanza”, con los que se denota una ausencia de su importancia en un aquí y ahora. Es un organismo de asistencia social y como tal sus actividades no promueven la participación: Consultar: <http://dif.guadalajara.gob.mx/index.php/ninez>

restitución y promoción de los derechos de las niñas niños y adolescentes de escuelas primarias públicas de Guadalajara, con el fin de prevenir riesgos psicosociales teniendo como eje transversal los valores”.

Esta estrategia opera gratuitamente mediante previa solicitud de las escuelas primarias o secundarias a donde acuden los funcionarios (sólo cada jueves) para hablarles a los niños y niñas sobre sus derechos, mediante pláticas y talleres. La gran crítica es que los niños y niñas siguen ocupando un rol pasivo de participación, de escuchar sólo lo que los adultos les organizan y aconsejan. Después de ver las imágenes de estas visitas, mediante su publicación en periódicos locales<sup>102</sup>, es sencillo darse cuenta que se trata más de un acto protocolario que de una política pública municipal. En ese acto se entrega siempre un reconocimiento al director del plantel “por ser una escuela comprometida con los derechos de los niños” y se les toma protesta a los niños y niñas que forman parte del comité escolar que figurará como enlace con el DIF Guadalajara.

Durante esa misma visita, se imparten “talleres sobre el cuidado del medio ambiente, la promoción y difusión de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, promoción de auto cuidado contra el maltrato, promoción de estrategias de mediación en el hogar (dirigido a padres y madres de familia), ludoteca, plática de salud sexual y reproductiva para niños y niñas de 6º año, activación física, plática de prevención de la violencia intrafamiliar a padres y madres de familia, atención de trabajo social y psicológico”<sup>103</sup>

Además de estas actividades unilaterales, se cuestiona el tiempo que se destina para ellos, que son un par de horas para cada escuela que recibe esta visita prácticamente por única vez. ¿Qué tanto los niños y niñas pueden internalizar las prácticas de sus derechos en este tiempo?

---

<sup>102</sup> Ver: <http://dif.guadalajara.gob.mx/index.php/noticias/item/91-la-ruta-de-tus-derechos%E2%80%9D-%E2%80%9Clos-ni%C3%B1os-y-las-ni%C3%B1as-primero%E2%80%9D>

<sup>103</sup> Ídem.

Otro aspecto a resaltar en este tipo de programas es la evaluación que se hace para medir su éxito. En este caso, se menciona que el programa “La ruta de tus derechos”, en el periodo de febrero a octubre del año 2013, se visitó 15 escuelas primarias, donde estuvieron 9000 niños y niñas y 2 mil padres de familia. Aún frente a estos datos, no hay información que conduzca a conocer el impacto que tiene esta mal llamada “política pública” en el bienestar infantil o en la modificación de algunas prácticas participativas.<sup>104</sup> Lamentablemente no existe más información que permitan suponer que los comités escolares están funcionando, ni mucho menos saber si lo hacen con una lógica de participación infantil auténtica.

La conclusión es contundente: la estrategia de promoción y garantía de los derechos de los niños tapatíos, a cargo del gobierno municipal es sólo una pantalla mediática, con poca forma y prácticamente nada de contenido. Parece fácil darse cuenta que Una Ciudad Amiga de la Niñez no cumple con los requisitos para ser Una Ciudad Amiga de la Infancia así como tampoco con los elementos del Modelos de Participación Social Infantil, aquí propuesta. Por consiguiente está muy lejos de consumir los compromisos pactados en la escena iberoamericana, así como de guardar congruencia con los discursos propios en donde se jacta de asumir una responsabilidad con la infancia tapatía, y por supuesto, aún más lejos de garantizar una construcción social de una participación auténtica infantil.

---

<sup>104</sup> Este video muestra una experiencia en el Mercado de la Hermosa Provincia, pero lo que se ve son funcionarios del Ayuntamiento al frente, en el escenario y con el uso del micrófono y a los niños y niñas sentados, escuchando y respondiendo las preguntas de los adultos, que versaban sobre si saben cuáles son sus derechos. Llevaron música y a una payasita para ambientar:

<http://www.youtube.com/watch?v=SWDUZn1Rs-Y>





## **SEGUNDA PARTE. MARCOS TEÓRICOS - METODOLÓGICOS**

### **Resumen**

El propósito de esta segunda parte se centra en explicar los fundamentos teóricos metodológicos en los que se sustenta la investigación. A partir de las aportaciones de Berger, Luckmann, Schütz y la Nueva sociología de la infancia se elaboró un marco que permitiera dar sentido al estudio social de la participación ciudadana infantil. Se incluye un breve estado de la cuestión que muestra la manera en que la participación infantil se ha estudiado en las investigaciones sociales. También se desarrolla la propuesta metodológica. Su presentación se hace en dos apartados. En el primero se explica la manera en que se llevó a cabo la aproximación al estudio de la realidad social del problema objeto de investigación y en el segundo se detallan las características del contexto, la definición y selección de la muestra, la explicación de las técnicas de recolección de la información y la descripción del proceso de análisis de los datos.

## Capítulo 6. Perspectiva teórica – metodológica

### 6.1. La construcción social de la realidad

Con el fin de responder a las preguntas de investigación ya antes planteadas y a partir del convencimiento propio de que la realidad es una construcción humana y por lo tanto social que se desarrolla de manera constante por la interacción entre los sujetos (y entre éstos y los objetos)<sup>105</sup>. Se presentan en un primer apartado aquellos postulados teóricos de Alfred Schütz, Peter Berger y Thomas Luckmann que así convienen para el estudio de la realidad que aquí interesa. Estas aportaciones, enmarcadas en la Sociología del Conocimiento, al enfocarse en el análisis de los procesos por los cuales se producen las construcciones sociales ofrecen la posibilidad de construir objetos teóricos que a su vez servirán de pautas para mirar el problema en el mundo de lo empírico.

Los postulados teóricos formulados por estos sociólogos serán las guías a través de las cuales se podrá adoptar una actitud cognoscitiva que permita explicitar, y por lo tanto develar, cómo es la construcción social de la participación infantil en un contexto determinado, y a partir de ahí proporcionar elementos que puedan ser útiles en futuras discusiones sobre el diseño y aplicación de políticas públicas para la infancia.

La razón por la cual se decidió posicionarse en los constructos aportados por Schütz, Berger y Luckmann para estudiar la construcción social de la participación

---

<sup>105</sup> Esta idea parte del hecho que la realidad es construida socialmente, ciertamente las cuestiones de la naturaleza revisten al ser humano de condiciones particulares, pero no es lo único que conforma su existencia. El medio social y la forma en que cada hombre y sociedad interpretan dicho medio da como resultado distintas realidades, diversos mundos sociales que se configuran constantemente. Y no cabe duda que la realidad que construye el ser humano parte de las relaciones que establece con su medio social, en el cual intervienen los sujetos y los objetos, es sólo a través de estas interacciones que el ser es considerado humano.

infantil radica en que el centro de su atención está direccionado hacia el análisis de la realidad social. Su interés está puesto en dar cuenta de los procesos por los que cualquier cuerpo de “conocimiento” llega a quedar establecido socialmente como realidad, y más específicamente, la realidad de la vida cotidiana de los sujetos. Posicionarse desde esta perspectiva en donde la realidad se construye socialmente conlleva a conocer cuáles son los procesos mediante los cuales un fenómeno social como lo es la participación infantil se ha ido asentando como una realidad social, en otras palabras, cómo se ha construido socialmente.

En este mismo capítulo se presenta un breve apartado relacionado con otra referencia teórica que coadyuvan a la delimitación del objeto de estudio y, por ende, al diseño metodológico esta investigación. En dicha sección se exponen los principales elementos de la corriente conocida como Nueva Sociología de la Infancia cuyos aportes son de gran valor para la realización de este estudio.

A continuación se expondrán los principales conceptos que Alfred Schütz, Peter Berger y Thomas Luckmann aportan para el análisis de la realidad social. A fin de comprender cómo sus contribuciones cobran sentido para el tema que aquí se pretende estudiar se entrelazarán algunos ejemplos relacionados con la participación social infantil.

#### 6.1.1. ¿Qué se entiende por realidad?

Definir la realidad o lo que se entiende por ella no es una tarea simple, el mismo Alfred Schütz llegó a afirmar que no sabía con exactitud qué era la realidad,<sup>106</sup> es decir, quién puede asegurar lo que es real de lo que no lo es. Se puede decir que sólo es real lo que es tangible y se puede percibir a través de los sentidos; o más aún, se puede llegar a preguntar si existe una sola realidad o si coexisten múltiples realidades. Ahora bien, si cada quien dilucida su propia realidad, ¿se puede decir

---

<sup>106</sup> Alfred Schütz (1974: 90)

que todas esas interpretaciones parten de una realidad que es total? Las respuestas a estas preguntas pueden ser disímiles según la sistematización teórica que se adopte. En este caso en particular, la postura de Berger y Luckmann es la que se privilegia para demarcar su significado: “la realidad es la cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (no podemos hacerlos desaparecer)”.<sup>107</sup>

Esta sencilla frase descubre las dos dimensiones fundamentales de su propuesta teórica: la realidad tiene una dimensión objetiva y otra subjetiva. El carácter objetivo de la realidad se define por todo aquello cuya existencia no depende de la subjetividad de la persona. En esta definición, esa realidad que es reconocida implica que a través de la acción de la persona – como sujeto social – se construye una interpretación de eso, que en primera instancia se percibe como realidad objetiva, y que al interpretarla la transforma en una realidad subjetiva.

Alfred Schütz utiliza el pensamiento de Edmund Husserl para explicar la diferencia entre la dimensión objetiva y la subjetiva de la realidad:

“Una expresión es objetiva si impone su significado por la mera acción del contenido manifestado en sonidos, y puede comprenderse sin tener en cuenta la persona que la pronuncia o las circunstancias en que se la pronuncia. Por otro lado una expresión es esencialmente subjetiva y ocasional cuando es tal que su significado ocasional y real debe orientarse con respecto a la persona que habla y a su situación”. (citado en Schütz, 1993: 63)

Sumariamente, los autores ya mencionados refieren a la dimensión objetiva de la realidad como situaciones que son aceptadas socialmente sin que haya dependencia de las interpretaciones inmediatas de los sujetos. En la dimensión subjetiva, denotan que la realidad adquiere el sentido que el sujeto interpreta. Lo relevante del estudio de la construcción social de la realidad, estriba en que ambas dimensiones permanentemente se reconfiguran entre sí, es decir, que lo que ahora parece objetivo tuvo que haber pasado por un proceso subjetivo hasta quedar

---

<sup>107</sup> Berger, Peter y Thomas Luckmann, (2006): La construcción social de la realidad, p. 11

asentado como realidad independiente, y una vez aceptada por el grupo social como objetiva vuelve a ser interpretada por los sujetos que la vivencian. Esta dinámica se repite así sucesivamente en un proceso dialéctico infinito a través del cual se va configurando la historia de la raza humana.

Estas dos dimensiones de la realidad – objetiva y subjetiva – poseen carácter social y por ende colectivo, de tal forma que su construcción no puede ser resultado de una producción individual sino que surge de las interacciones sociales, de ahí su carácter intersubjetivo, dialéctico, histórico y dinámico. En las siguientes páginas se analizará con mayor detenimiento cada uno de estos procesos y se resaltarán la importancia de considerar ambas dimensiones a fin de llegar a comprender cómo se construye la participación social infantil.

Dentro de la perspectiva teórica de estos tres sociólogos, resulta elemental consentir que en la comprensión de la realidad social es imprescindible remitirse al cúmulo de conocimientos que una sociedad posee en relación al tema de estudio. Si bien el conocimiento es la certeza que tienen las personas acerca de que los fenómenos son reales y mantienen características propias, también lo es que ese conocimiento variará dependiendo del contexto social. Las interpretaciones de la realidad ocurren mediante el uso del conocimiento adquirido por las personas y éste responde a las características propias de contextos particulares.

Tomar en cuenta lo anterior en el estudio de la realidad, implica que se considere lo que Berger y Luckmann refieren como “relatividad social” respecto al objeto de estudio. Estos autores afirman que “las acumulaciones específicas de “realidad” y “conocimiento” pertenecen a contextos sociales específicos” y no pueden generalizarse a todos los contextos (2006: 13). Desde esta perspectiva se reconocen diferencias observables respecto a lo que cada sociedad da por establecido como conocimiento, por ello el investigador social ha de describirlo o, por lo menos, hacer mención específica de algunas de sus características. En este caso, el interés está

puesto en el conocimiento que tiene un determinado contexto con respecto a la participación social infantil.

El planteamiento que hace Berger y Luckmann guarda relación con lo que Alfred Schütz denominó “la estructura del pensamiento del sentido común” la cual “determina entre otras cosas la distribución social del conocimiento, así como su relatividad y relevancia para el ambiente social concreto de un grupo concreto en una situación histórica, también concreta”<sup>108</sup> Desde este contexto de significado se destaca que para intentar comprender cómo se construye socialmente la participación infantil a partir del estudio del proceso dialéctico entre la realidad objetiva y subjetiva, se ha de ubicar el análisis en un determinado contexto temporal y espacial, a fin de llegar a entender el significado que esa sociedad ha construido en torno a la infancia, el papel social que le ha asignado y el tipo de participación que le es permitida.

### 6.1.2. La realidad en la vida cotidiana

Según la perspectiva de los sociólogos ya referidos, la realidad suprema para todo ser humano es la realidad que ocurre en la vida cotidiana. En este sentido, Schütz y Luckmann aseguran que para comprender la acción y el pensamiento humano es necesario conocer el mundo de la vida cotidiana, ya que representa la región de la realidad en la que el hombre puede intervenir y modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado. Estos teóricos afirman, que la relevancia del mundo cotidiano estriba en que sólo dentro de él “podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y sólo en él podemos actuar junto con ellos. Únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante, común y comunicativo. El mundo de la vida cotidiana es, por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre”.<sup>109</sup>

---

<sup>108</sup> Alfred, Schütz, 1974: 30.

<sup>109</sup> Schütz y Luckmann, 2003: 25.

A consecuencia de que los hombres conciben al mundo de la vida cotidiana como evidentemente real, es que asumen frente a él una actitud natural ya que le dan el significado subjetivo de un mundo coherente, lógico y evidente. Según el planteamiento de Schütz y Luckmann (2003:27) en la actitud natural de la vida cotidiana cada persona presupone:

- a) La existencia corpórea de otros hombres,
- b) Que estos cuerpos están dotados de conciencias esencialmente similares a la de un “yo”,
- c) Que las cosas del mundo externo incluido el ambiente son las mismas para todos; fundamentalmente tienen el mismo sentido,
- d) Que pueden entrar en relaciones y acciones recíprocas con otros semejantes,
- e) Que por ello pueden hacerse entender,
- f) Que el mundo social y cultural estratificado está dado históricamente de antemano como marco de referencia para el “yo” y sus semejantes, de una manera tan presupuesta como el “mundo natural”,
- g) Que, por lo tanto, la situación en que se encuentra el “yo” en todo momento es sólo en pequeña medida creada exclusivamente por él.

En resumen, se puede aseverar que el mundo social cotidiano aparece cultural e históricamente estructurado, como una realidad dada, evidente y compartida para todos; luego por lo tanto, es contemplado por los hombres como la realidad suprema. Un elemento fundamental que determina esta concepción es la interacción que se establece diariamente con las otras personas, en palabras de Berger y Luckmann: “estoy solo en el mundo de mis sueños, pero sé que el mundo de la vida cotidiana es tan real para los otros como lo es para mí. En este sentido, no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros”.<sup>110</sup>

---

<sup>110</sup> Berger y Luckmann, p. 38



Enfrentar la vida cotidiana desde una actitud natural obedece a que gran parte de los actos humanos son rutinarios y resueltos de manera “automática”. Pese a este presupuesto, Schütz y Luckmann (2003: 30) advierten que por más que se pueda apreciar la vida cotidiana como presupuesta y natural, ello no significa que se constituya como un ámbito cerrado, articulado y ordenado; sino que dentro de lo dado por establecido existe incertidumbre, sobre todo en aquellas vivencias cotidianas en las que el acervo de conocimiento de una persona ya no es satisfactorio para enfrentarlas, es decir, cuando la sucesión de rutina que aprendió ya no le resulta funcional ni válida para continuar con el flujo de la vida cotidiana. Al no ser suficiente el bagaje de conocimientos, la experiencia se presenta como problemática para lo cual el ser humano ha de buscar nuevas formas de solucionarla.

Para Schütz y Luckmann (2003: 28) el acervo de conocimiento se conforma por “la totalidad de las explicitaciones sedimentadas y situacionalmente condicionadas, compuestas en parte de soluciones individuales a los problemas y en parte de soluciones tradicionales socialmente transmisibles”. El acervo se conforma de la experiencia tanto personal como de la que transmiten los semejantes. Desde esta perspectiva se hace necesario que cada persona comprenda su propio mundo de la vida cotidiana, para que pueda actuar y operar en él al aplicar rutinas y al buscar soluciones a situaciones nuevas.

Berger y Luckmann (2003: 39) aseguran que es en las situaciones problemáticas donde se originan las transformaciones de los mundos sociales. A pesar de que la vida cotidiana se vivencia como rutinaria, los seres humanos ante nuevas situaciones buscan dar diferentes soluciones, que terminan por incorporarse a repeticiones constantes para finalmente añadirse al cúmulo de soluciones rutinarias hasta nuevo aviso; es decir, hasta que nuevamente se presente una distinta situación y con ello se reinicie una vez más este ciclo. Las dinámicas descritas ocurren (aunque no siempre de manera consciente) una y otra vez haciendo de la vida cotidiana un mundo social en constante transformación dialéctica.

De los anteriores señalamientos se entrelazan dos aspectos importantes para la comprensión de la construcción social de la realidad en el mundo cotidiano. El primero de ellos tiene que ver con que los seres humanos actúan con base a rutinas para enfrentar las situaciones que se les presentan. El segundo guarda relación con el hecho de que las rutinas no son eternas sino que van cambiando al se incorporan al acervo de conocimiento nuevas formas de hacer las cosas. Resulta claro que para llegar a comprender la construcción de la participación social infantil en el mundo de la vida cotidiana, el investigador habrá de hacer consciencia de que ésta se vivencia desde una actitud natural por parte de los sujetos sociales, que existen prácticas rutinarias no cuestionadas y que a lo largo de la historia se van incorporando nuevas situaciones para las que es preciso aplicar distintas soluciones y que todo ello va configurando y enriqueciendo cualitativamente el acervo social del conocimiento propio de cada sociedad.

En las siguientes páginas se ahondará sobre las dimensiones objetiva y subjetiva de la realidad social, a fin de dejar en claro cuáles son los aspectos que serán considerados en el estudio de la construcción social de la participación de los niños y las niñas.

### 6.1.3. Dos dimensiones de la realidad cotidiana: objetiva y subjetiva

Todo análisis que se pretenda realizar del mundo social debe contemplar las dos dimensiones de la realidad ya que la que la sociedad actúa sobre el hombre y éste a su vez la transforma, es decir, “el producto vuelve a actuar sobre el producto” (Berger y Luckmann, 2006: 81). El fundamento central que caracteriza este tipo de análisis de la comprensión del mundo humano se sustenta en la idea de que la realidad es social y por tanto: *“Los hombres producen juntos un ambiente social con la totalidad de sus formaciones socio-culturales y psicológicas. Ninguna de estas*

*formaciones debe considerarse como un producto de la constitución biológica del hombre, puesto que sólo le proporciona los límites exteriores para la actividad productiva humana*".<sup>111</sup> Esto representa un sustento para concebir al niño y a la niña como un producto social; que están condicionados por factores no sólo físicos y biológicos, sino sociales, culturales y psicológicos, por ello la importancia de no perder de vista que además de estar condicionados por su medio social participan también en su configuración.

Llegar a comprender cómo se construye socialmente la realidad es una cuestión compleja, ya que como aseguran Berger y Luckmann (2006: 86) la sociedad es un producto humano y al mismo tiempo es una realidad objetiva de la que el hombre es un producto social. Esta aportación sociológica revoluciona la forma de pensar al ser humano porque significa que las personas no sólo se adaptan al medio social sino que a través de sus interpretaciones subjetivas, transforman esa realidad que en principio les era objetiva. Cabe destacar que esas transformaciones son resultado de distintos tipos de interacción con otros seres humanos y que son transmitidas como realidades objetivas a las siguientes generaciones. Para facilitar el entendimiento de este análisis, se explica a continuación cada una de estas dimensiones y las etapas de su proceso dialéctico.

#### 6.1.3.1. La dimensión objetiva de la realidad

Adicional a las características ya antes descritas respecto a la realidad objetiva y a la actitud natural con que las personas se vivencian en ella, la presente investigación se inclina a mirar hacia la situación de los niños y niñas, para los que su realidad cotidiana se experimenta como objetiva y natural, es decir, que lo que perciben, interpretan y aprenden, ocurre no sólo como resultado de su experiencia frente a la resolución rutinaria de situaciones sino porque los miembros del grupo (directa o indirectamente) les transmiten cómo se nombran, hacen y resuelven las situaciones

---

<sup>111</sup> Berger y Luckmann, 2006: 69 - 70

cotidianas que se les presentan. El mundo aparece ante sus ojos como una realidad que así es, en palabras de Luckmann: “El niño ha nacido en la realidad de un a priori social histórico que más o menos está ante él. El niño aprende que lo que los demás hacen es natural, que algo de ello debe hacerse de un modo y no de otro”. (1996: 146) Ante esto, el niño y la niña, como los demás sujetos sociales, tienen una actitud natural frente al mundo de la vida cotidiana.

¿Cómo es que el conocimiento llega a instalarse en una sociedad como una realidad objetiva? Berger y Luckmann ofrecen una explicación a esta cuestión, en ella resaltan cómo a través de los procesos de habituación, institucionalización y legitimación, la realidad va adquiriendo objetividad. Para estos sociólogos, la vida humana se sustenta en acciones que ocurren la mayoría de las veces mediante la interacción con otros seres humanos.<sup>112</sup> Dentro del mundo de la vida cotidiana, estas acciones tienden a habituarse, es decir, de tanto hacerlas una y otra vez se acaba por repetirlas sin siquiera cuestionarlas. Ante esto se dice que las habituaciones se vuelven típicas y mutuamente aceptadas, en otras palabras, se tipifican de manera recíproca de tal forma que “yo y tú sabemos que así se hacen las cosas”, que es típico hacer esto y es típico hacerlo de tal manera. Este proceso torna innecesario volver a definir cada situación de nuevo.<sup>113</sup>

Al proceso de habituación de tipificaciones recíprocas se le conoce como institucionalización. Berger y Luckmann consideran que “las tipificaciones de las acciones “habitualizadas” (como las denominan estos autores) que constituyen las instituciones, siempre se comparten, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social, y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales” (2003: 74). Desde esta perspectiva teórica se puede decir que en los estudios sociales sobre la infancia se han de tener presente que entre la gran variedad de interacciones ocurridas dentro de los mundos sociales infantiles se generan acciones que se habitúan hasta volverse

---

<sup>112</sup> Para conocer más sobre la Teoría de la acción social, desde esta perspectiva, consultar a Thomas Luckmann, 1996.

<sup>113</sup> Ídem. p. 73

típicas y, al ser compartidas por los miembros de una sociedad se institucionalizan, convirtiéndose así en realidades objetivas.

Estos sociólogos aclaran que las tipificaciones recíprocas de acciones se construyen en el curso de una historia compartida, por lo tanto, no pueden crearse en un instante, como resultado, la institucionalización implica historicidad y control. Si esto es así, se puede afirmar que la infancia (como colectividad) puede llegar a ser considerada como una institución social, en tanto se institucionalizan sus personas y acciones por medio de la habituación de los esquemas tipificadores (término usado por Berger y Luckmann) y a través de procesos históricos y controles sociales.

A fin de que las nuevas generaciones acaten y se socialicen dentro de los órdenes institucionales creados, se requiere aplicar mecanismos específicos de control social que, en algunos casos, incluye medidas de sanción. En sus textos, Berger y Luckmann (2003: 74) afirman que el control es necesario para lograr el mantenimiento de las instituciones. Una institución controla el comportamiento humano y establece pautas definidas de antemano que canalizan las acciones de las personas en una dirección determinada. Al estudiar a la infancia como una institución social se está dando por sentado que los tratos que recibe y da están impregnados de historicidad y control. De esta manera, la infancia en una sociedad específica se encuentra institucionalizada, puesto que es la sociedad quien determina cuáles miembros pertenecen a ese grupo, así como los tratos que deben proporcionar y recibir.

En opinión de Berger y Luckmann, “cuanto más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y, por ende, más controlado se vuelve”<sup>114</sup>, en este sentido, cabe preguntarse ¿cuáles son las reglas de comportamiento institucionalmente apropiadas que una sociedad en específico espera de la infancia en relación a la participación social? Esta pregunta cobra sentido en tanto Berger y

---

<sup>114</sup> Ídem. p. 83

Luckmann señalan que “toda institución posee un cuerpo de conocimiento de receta transmitido, o sea, un conocimiento que provee las reglas de comportamiento institucionalmente apropiadas (...) dado que dicho conocimiento se objetiva socialmente como tal, o sea, como un cuerpo de verdades válidas en general acerca de la realidad, cualquier desviación radical que se aparte del orden institucional aparece como una desviación de la realidad”.<sup>115</sup> Lo anterior conduce a la pregunta siguiente: ¿puede ser que la función social de la participación infantil se remita a ser sólo mecanismo de control social para la infancia?

Con los aportes de la sociología comprensiva queda claro que se puede estudiar a la infancia como una estructura social institucionalizada y construida socialmente a partir de la historicidad y el control que se ejerce sobre ella y que permite la transmisión de reglas de comportamiento, perpetuando así la producción continua de su realidad. Al institucionalizarse el comportamiento de los miembros de la infancia, éstos asumen ciertos roles que los identifican con dicho orden institucional. En relación a este aspecto, Berger y Luckmann señalan que los roles “contribuyen ipso facto a mantener dicha integración en la conciencia y en el comportamiento de los integrantes de la sociedad, vale decir que tienen una relación especial con el aparato legitimador de ésta”.<sup>116</sup>

Con base a esta idea, el individuo (en este caso el niño o la niña) en virtud de los roles que desempeña, se integra a las diversas zonas específicas de conocimiento socialmente objetivado, y no sólo en el sentido cognoscitivo, sino también en el del conocimiento de normas, valores y aún emociones.<sup>117</sup> Esta aportación resulta de gran relevancia para la presente investigación porque significa que al estudiar la participación social infantil no se deberá perder de vista que existe, en torno a ella, no sólo un acervo de conocimiento social sino también un conjunto de roles que determinan conductas permeadas por ideas, actitudes y emociones. De acuerdo con esta perspectiva vale la pena aclarar que aunque la infancia sea una institución

---

<sup>115</sup> Ídem. p. 87

<sup>116</sup> Ídem. p. 98

<sup>117</sup> Ídem. p. 99

social, no todos los “roles” que desempeñan sus miembros resultan generalizados, ya que están condicionados por los “roles” que a su vez desempeña el grupo social al que pertenecen.

Ya se ha visto como cada sociedad asigna roles comunes a los niños y a las niñas, por ejemplo, el de ser estudiantes. Desde la perspectiva institucional, Berger y Luckmann (2006: 101) señalan que los roles “aparecen como representaciones y mediaciones institucionales de los conglomerados de conocimientos institucionalmente objetivados”. En esta visión, cada uno de los roles comporta un apéndice de conocimiento socialmente definido y aceptado. Es probable que en los grupos sociales donde los niños y niñas ejercen roles como jefes del hogar, esto sea visto como natural y aceptable. Lo mismo puede decirse de otros roles como: aprendices del oficio del padre, ayudantes en las labores domésticas, seres ignorados por ignorantes o bien personas que fungen como el centro de atención de ambos padres. La lista puede resultar muy variada y es por ello que se vuelve imperante y necesario acercarse a estudiar la realidad social de cada grupo de infancia ya que sólo a partir del acercamiento a su realidad intersubjetiva es que se puede dar cuenta de lo que están vivenciando.

Para que la infancia se perciba como realidad objetiva no basta con que se institucionalice, se precisa que transite por el proceso de legitimación a fin de que llegue a ser objetivamente disponible y subjetivamente plausible para que pueda transmitirse a la nueva generación como una realidad objetiva y natural; así la legitimación se vuelve necesaria porque justifica el orden institucional adjudicando dignidad y normativa a sus imperativos prácticos, facilitando de esta manera su transmisión. La legitimación guarda relación con lo que Berger y Luckmann denominan “los universos simbólicos”, es decir, con todo el cúmulo de significados social y subjetivamente reales. Toda la sociedad histórica y biografía de un individuo se ve como hechos que ocurren dentro de ese universo a partir de objetivaciones sociales, dicho de otra manera, la sociedad es un producto social.

El universo simbólico ofrece el más alto nivel de integración a los significados discrepantes dentro de la vida cotidiana de la sociedad, ya que al darle un acomodo lógico, legitima los “roles” cotidianos y posibilita el ordenamiento de las diferentes fases de la biografía de una persona. El universo simbólico también ubica la historia y todos los acontecimientos colectivos dentro de una unidad coherente que incluye el pasado, el presente y el futuro vinculando así a los hombres con sus predecesores y sucesores en una totalidad significativa, que sirve para trascender la finitud de la existencia individual y que adjudica significado a la muerte del individuo.<sup>118</sup> Sin lugar a dudas, el universo simbólico de la infancia, puede convertirse perfectamente en un ámbito de estudio o en el marco que delimita la construcción social de la participación infantil, ya que provee elementos que permiten comprender en su máxima expresión la integración de las dos dimensiones de la realidad.

De esta forma, el proceso de legitimación cumple la función de “poner una valla al caos ya que mantiene la realidad del universo construido socialmente. Con base en esta idea, se puede llegar a decir que la participación social infantil potencialmente funge como un mecanismo legitimador de la institución social conocida como infancia, normando así, sus grados de participación en la sociedad. Por otro lado, en cuanto a los universos simbólicos – considerados como construcciones cognoscitivas – no basta sólo con crearlos sino que han de mantenerse vigentes en la sociedad. Berger y Luckmann (2006: 143) consideran que para lograr ese mantenimiento se requiere de dos procesos: la terapia y la aniquilación. El primero hace referencia a la aplicación de mecanismos conceptuales para asegurarse que los desviados permanezcan dentro de las definiciones institucionalizadas de la realidad. El segundo se encarga de la aniquilación, en otras palabras, “niega la realidad de cualquier fenómeno o interpretación de fenómenos que no encaje dentro de ese universo”.<sup>119</sup>

---

<sup>118</sup> Ídem. p. 123 - 131

<sup>119</sup> Ídem. p. 145



A pesar de que con la legitimación se pretende mantener los universos sociales, esto no significa que exista la posibilidad de que se modifiquen con el transcurso del tiempo; no hay que olvidar que la condición de historicidad implica cambio y evolución.

El poder en la sociedad es otro aspecto relacionado con la dimensión objetiva de la realidad. Berger y Luckmann afirman que éste incluye la capacidad de determinar procesos decisivos de socialización y, por tanto, el poder de reproducir la realidad. En los estudios sociales sobre infancia resultaría relevante considerar este aspecto ya sea de manera directa o indirecta, a fin de visibilizar el nivel de jerarquía y las relaciones de poder que existe entre las interacciones entre niños y niñas, así como entre éstos y los adultos.

Un elemento indispensable en la construcción social de la realidad objetiva es el lenguaje, ya que por medio de él se transmiten conceptos, actitudes y acciones que son percibidas como cuestiones objetivas y de aplicación común a una colectividad.<sup>120</sup> Para Berger y Luckmann (2006: 52), el lenguaje es el sistema de signos más importante de la sociedad humana y por tanto, el entendimiento sobre el mismo resulta esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana, porque si bien se origina en situaciones “cara a cara”, éste puede separarse de ella fácilmente y continuar revistiendo a la realidad de objetividad. Esta apreciación teórica invita a cuestionarse acerca del lenguaje que existe en una sociedad concreta en torno a la estructura social de la infancia, así como el lenguaje que los miembros de este grupo utilizan.

Cabe señalar que el lenguaje además de objetivar la realidad también dota de elementos al sujeto social para que éste mantenga, modifique y reconstruya continuamente la realidad subjetiva. Por lo tanto, en el intento por comprender la realidad social, el análisis del lenguaje es un elemento que resulta indispensable.

---

<sup>120</sup> Berger y Luckmann, p. 83 - 88

En resumen, intentar comprender la realidad objetiva de un fenómeno social implica acercarse al estudio de las acciones e interacciones de los sujetos sociales, poniendo especial atención en aquellas habituaciones que se han convertido en tipificaciones recíprocas y se han transformado en instituciones, sin perder de vista los procesos de control y legitimación que las mantienen.

#### 6.1.3.2. La dimensión subjetiva de la realidad

La construcción de la realidad subjetiva surge a través de la internalización del mundo social y, a su vez, constituye la base para comprender a los demás y para aprehender el mundo como realidad significativa y social (Berger y Luckmann, 2003:163). La internalización se lleva a cabo a través de los procesos de socialización, los cuales representan la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. Esta socialización ha sido clasificada en dos niveles: primaria y secundaria.

La primera finaliza cuando el concepto del “otro generalizado” se ha establecido en la conciencia del individuo; cuando esto ocurre se le considera que ya es miembro efectivo de la sociedad y se encuentra en posesión subjetiva de un “yo” y un “mundo”. Se dice que esta socialización se vivencia durante la infancia, motivo por cual se le prestará mayor atención en esta investigación. La socialización secundaria se refiere a la internalización de “submundos” que determinan la complejidad de la división del trabajo y la distribución del conocimiento; esto implica la adquisición de vocabularios específicos de “roles” y el dominio del lenguaje propio de cada área institucional. En esta socialización va dirigida a que la persona internalice las cuestiones propias de grupos concretos y particulares, a fin de pertenecer a ellos. En la mayoría de las sociedades, la transición de la socialización primaria a la secundaria va acompañada de ciertos rituales, como por ejemplo, lo

que representaba hasta hace unas décadas en México la fiesta de los quince años para las mujeres o, en el caso de los hombres, la primer visita a un burdel.<sup>121</sup>

Al poner en la mira del análisis a la socialización primaria, se perfila la reflexión de algunos elementos teóricos que a continuación se exponen a fin de que resulten útiles para el estudio y comprensión de la construcción social de la participación infantil. De acuerdo con Berger y Luckmann (2006: 164), el niño no sólo nace dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo social objetivo, y son los adultos los que “filtran” ese mundo social en virtud de sus idiosincrasias. Estos filtros se encuentran permeados por los mundos sociales de los adultos que tienen a su cargo la crianza y socialización de los niños y niñas que, a su vez, aprenderán a ver el mundo a través de la perspectiva que los adultos les hayan inculcado de manera intencionada o inconsciente. Berger y Luckmann lo ejemplifican de la siguiente manera: “el niño de clase baja no sólo absorbe el mundo social en una perspectiva de clase baja, sino que lo absorbe con la coloración idiosincrásica que le han dado sus padres (o cualquier otro individuo encargado de su socialización primaria)”<sup>122</sup> y, por ello, aseguran que “la socialización depende de las clase socioeconómica en la que uno se desarrolle”.<sup>123</sup>

Al igual que con la aceptación de los roles, el proceso de la socialización primaria no sólo reconoce aspectos cognoscitivos sino también emocionales. Por otro lado, se destaca que la internalización se produce sólo cuando se ocasiona la identificación, esto es cuando:

El niño acepta los “roles” y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos. Y por esta identificación con los

---

<sup>121</sup> Se sugiere consultar los siguientes artículos: Ruiz, Emma (2011): “Adolescencia femenina y ritual. La celebración de las quinceañeras en algunas comunidades de México” en *Revista Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, vol. VII, N°20, enero – abril; Favier, Lorena (2011): “La fiesta de quince años: etnografía de un ritual de paso moderno, un rito por y para las mujeres” en *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, vol. 13, núm. 16, primer semestre, pp. 53-66; Rojas Olga y Castrejón José Luis (2007): “Relaciones de Género e Iniciación Sexual Masculina en México” en *Otras Miradas*, vol. 7, N°. 1, enero – junio, Universidad de los Andes, pp. 7 – 28.

<sup>122</sup> Ídem. p. 164

<sup>123</sup> Ídem. p. 171 - 172

otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible. En otras palabras, el yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes; el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran. Éste no es un proceso mecánico y unilateral: entraña una dialéctica entre la auto-identificación y la identificación que hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida. (2003: 165)

Como resultado de ese proceso, “el niño aprende que él es lo que lo llaman” y al recibir una identidad conlleva la adjudicación de un lugar específico en el mundo (2003: 166). La formación dentro de la conciencia del otro generalizado señala una fase decisiva en la socialización y ello implica la internalización de la sociedad en cuanto tal y de la realidad objetiva en ella constituida y, al mismo tiempo, el establecimiento subjetivo de una identidad coherente y continua. Por consiguiente, afirman Berger y Luckmann que tanto la sociedad como la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de internalización.<sup>124</sup>

En todo análisis del proceso de socialización primaria resaltan tres componentes de primordial importancia: la relación que se establece entre el niño o niña con los adultos significantes, las secuencias de lo que se debe aprender y las exigencias del acopio de conocimiento. Los tres sirven como evidencia de la dependencia que guarda la infancia con respecto al mundo de los adultos. En el primer componente resulta claro que para los niños y las niñas, los adultos representan sujetos altamente significantes, sobre todo aquellos con los que guardan un trato estrecho, ya sea por afecto o autoridad; su relación está revestida de firmeza y confianza. Berger y Luckmann (2006: 167) ilustran esta situación cuando aclaran que los adultos se hacen presentes a los niños y niñas de una manera que resulta para ellos inevitable y llena de certezas acerca de lo que se les transmite.

En el segundo componente se aprecia que son los adultos de todas las sociedades los que determinan qué tipo de aprendizajes deben de ir adquiriendo los más jóvenes, y con qué progresión. La manera en que gradúan a sus niños y niñas el

---

<sup>124</sup> Ídem. p. 167

acceso al aprendizaje conforme su edad y, en algunas sociedades, de acuerdo a su género o clase socioeconómica es parte de este entramado sociocultural. La socialización primaria resulta influenciada por las exigencias del acopio de conocimiento que la sociedad decide que hay que transmitir, en otras palabras, es la sociedad quien establece lo que es valioso y aceptable, bueno o malo, bello o feo. En referencia a esto Luckmann (1996:92) señala que “los hombres se apropian de las medidas de valor por medio de referencias morales, estéticas y prácticas” de la sociedad en la que viven.

Para el caso de esta investigación, resultaría desafiante llegar a descubrir quiénes son los adultos (o sujetos o medios) significantes para los niños y niñas en cuanto a participación social se refiere, si existe en la sociedad objeto de estudio una progresión formal o informal acerca de la formación ciudadana de los más jóvenes o bien qué valores implícitos hay en la participación social de los niños y niñas.

Se considera que durante la socialización primaria se desarrolla la noción de participación social en los niños y niñas; es ahí donde – según Berger y Luckmann – se construye el primer mundo del individuo y se crea en la conciencia una abstracción progresiva de los “roles” y actitudes específicos y generales. Es en este momento en el que los niños y niñas aprenden a participar, en qué, cómo, dónde y con quién. Ciertamente hacen falta estudios que muestren los procesos de socialización en cuanto a la participación social infantil, así como de las semejanzas y diferencias que hay entre los diversos mundos infantiles que coexisten.

No hay que dejar de lado que si la socialización es un proceso continuo y que ocurre de acuerdo al nivel socioeconómico, luego entonces se puede decir que la participación social de los niños y niñas, así como sus aprendizajes en torno a ella, también dependerá del nivel socioeconómico y el contexto cultural al que pertenecen.

#### 6.1.4. Los tres momentos de la dialéctica social

Para Berger y Luckmann (2003), el proceso dialéctico entre la realidad objetiva y subjetiva, está compuesto de tres momentos conocidos como externalización, objetivación e internalización. A pesar de que en la vida de todo individuo existe en una secuencia temporal, dichos periodos acontecen de manera simultánea por lo que es indispensable considerarlos a cada uno y no omitirlos de manera integral en cualquier estudio social, de lo contrario, nos advierten estos sociólogos, el análisis resultará distorsionado.<sup>125</sup> Enseguida se explicarán cada uno de estos tres momentos.

El momento de la *externalización* hace referencia a toda actividad humana, es decir, a las actuaciones e interacciones que los hombres hacen en el mundo. Este es un proceso continuo que da origen al orden social. Berger y Luckmann señalan que “a medida que el hombre se externaliza, construye el mundo en el que actúa. Por ello se afirma que a través de la externalización el hombre es capaz de modificar situaciones y transformar su mundo social toda vez que proyecta sus propios significados de la realidad”.<sup>126</sup> Por ser la externalización un acto social, no se produce en el aislamiento sino que se genera a partir de la interacción entre las personas. Así, el hombre, desde su etapa infantil, se externaliza en su mundo social, generando y participando en la construcción continua de la realidad.

Por su parte, la objetivación representa la transmisión de lo externalizado – como acervo social de conocimiento – a las nuevas generaciones. Para lograr que se aprenda como verdades objetivas y que el orden social prevalezca es necesario, como anteriormente se mencionó, hacer uso de mecanismos específicos de control social, a fin de asegurar el acatamiento y dejar en claro cuáles son los roles a desempeñar por cada sujeto social. La objetivación logra que esa “verdad” transmitida, se acepte y se vivencie desde una actitud natural y compartida. Por ello,

---

<sup>125</sup> Berger y Luckmann, p. 82

<sup>126</sup> Berger y Luckmann, p. 132

la institucionalización resulta ser un elemento imprescindible de la objetivación toda vez que “cuanto más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y, por ende, más controlado se vuelve” (Berger y Luckmann, 2003: 83). A fin de que el hombre se apropie de esa realidad que se le presenta como objetiva, ha de interpretarla, identificarse y apropiarse de ella a través de un proceso de internalización, el cual corresponde de manera directa a la dimensión subjetiva de la realidad y cuyos rasgos esenciales ya han sido mencionados.

A efecto concluir con claridad este breve apartado, se insiste en la importancia de reconocer que la construcción social de la realidad es un proceso en el que intervienen lo objetivo y subjetivo en un constante proceso dialéctico que si bien puede ser consciente o inconsciente, definitivamente produce, transforma y mantiene los diversos mundos sociales, los cuales son posibles gracias a las interacciones que se establecen entre los sujetos sociales.

### 6.1.5. Interacciones humanas en los mundos sociales

Una de las aportaciones más valiosas que hace Alfred Schütz corresponde a la particular forma de realizar el análisis social de la realidad. Su pensamiento se fundamenta en el entendimiento integrado que hace de los mundos sociales así como de las distintas interacciones humanas que ocurren en ellos. Esta contribución se ha convertido en una herramienta indispensable que ayuda a acceder a la comprensión del otro y a sus vivencias. En su primera obra, Schütz (1993) describe a detalle la existencia de tres mundos sociales: el de los antepasados o predecesores, el de los contemporáneos y el de los sucesores. Es importante advertir que fue el segundo, el de los contemporáneos, el que llamó principalmente su atención y sobre el que más escribió. Para este sociólogo, el mundo de los contemporáneos, que es el que corresponde al tiempo presente, incluye dos niveles de interacción: con los congéneres o asociados y con los meros contemporáneos.

Los congéneres son aquellos con los que el “yo” se relaciona de manera directa (“cara a cara”) en un tiempo y espacio en el que coinciden corporalmente y al que Schütz denominó “aquí y ahora”. En este sentido, toda persona que interactúa un “otro” en esta coordenada temporal y espacial se convierte en su congénere; ambos pueden mutuamente captarse por medio del uso de sus sentidos físicos. En este tipo de relación no importa la duración del contacto, simplemente la existencia del mismo, por más breve que éste resulte.

Por su parte, las relaciones con los meros contemporáneos fueron calificadas por Schütz como indirectas, lo que significa que las personas coexisten en un periodo de tiempo presente, sin que coincidan en el mismo espacio; en otras palabras, la relación del “yo” con el resto de los “otros” (con los cuales no está en contacto sincronizado), se genera a partir de las inferencias que el “yo” hace basándose en su conocimiento respecto de las vivencias típicas y de tipos ideales; es decir, el “otro” no es lo que el “yo” está viendo en un momento preciso sino lo que el recuerdo de sus propias experiencias le dicta que es o, por otro lado, el concepto que “otros” le ha transmitido sobre él.

Como un ejemplo de lo anterior se puede considerar que para todo adulto, un niño se convierte en su congénere desde el momento en el que entablan un contacto en un “aquí y ahora”, pero cuando ambos se alejan entre sí, el adulto conservará en su conciencia las características típicas y generales de ese niño, y su relación hacia él estará basada, tanto en aspectos cognitivos como emocionales, en la concepción del tipo ideal que tenga sobre lo que representa un niño, y más específicamente, ese tipo de niño. A partir de ahí infiere características y acciones típicas de ese niño en correspondencia con el “tipo ideal” que le ha asignado. Lo mismo ocurre en la manera inversa, el niño tiene en su mente un “tipo ideal” del adulto y conforme a él, entabla sus relaciones.

Con los congéneres existen tres formas distintas de relacionarse y a las que Schütz identifica como “orientaciones – Tú”, “Orientaciones – Nosotros” y “Orientaciones –



Ellos”. Enseguida se explicarán cada una de ellas, tratando de dejar en claro que todas estas interacciones son intermitentes a lo largo de la vida de las personas y que se vivencian de manera alternada.

La “orientación -Tú”, corresponde a un encuentro “cara a cara” y, como asegura Schütz (1974, 35), permite experimentar directamente al semejante, compartir con él un sector de tiempo y espacio (“Aquí y ahora”) y vivenciar de manera simultánea los flujos de conciencia y descubrirlo como único. Las características de esta relación son:

1. La “Orientación – Tú” se da en la situación “cara a cara”.
  2. Tiene lugar desde el momento en que el otro se experimenta como persona.
  3. La “Orientación – Tú” no es un juicio por analogía sino que parte de la experiencia directa de los sentidos.
  4. El semejante siempre es particular, es decir, un tipo personal.
  5. La “Orientación – Tú” puede ser unilateral o recíproca. Es unilateral si el otro ignora la presencia de un “yo”, y recíproca cuando se toma una existencia concreta. En este caso se reconoce la presencia de una situación social.
- (Schütz, 1974:43)

Cuando la “Orientación – Tú” es recíproca se transforma en “Orientación – Nosotros”, misma que Schütz definió como una “relación “cara a cara” en la cual los partícipes están conscientes uno de otro y significan uno en la vida del otro, por más breve que sea esta relación”<sup>127</sup> Aunque en este tipo de relación las experiencias sean compartidas entre los sujetos, variarán de acuerdo a cada situación. Por ejemplo: un niño puede establecer una relación “Orientación – Tú” con la persona que en un museo interactivo infantil le brinda un acompañamiento en una actividad específica, pero también lo hace con sus padres y con otros niños, obviamente los niveles de los que se hace referencia serán distintos para cada una de las experiencias, las cuales pueden transcurrir entre la intimidad y la anonimidad.

---

<sup>127</sup> Schütz, Alfred, 1993: 193

Schütz señala que la verdadera relación social existe cuando los sujetos se retribuyen consciente y mutuamente de una u otra manera. Por consiguiente, ninguna relación social directa es un acto intencional aislado ya que toda interacción consiste en un establecimiento continuo de actos e interpretaciones de significados. Esto conlleva a comprender que la manera en que los sujetos sociales atienden sus vivencias conscientes se modifica en virtud de las relaciones recíprocas que establece a lo largo de su vida.

Hay que considerar que la configuración de ese sentido y significado de las vivencias cotidianas no sólo se originan en las relaciones directas, sino también en aquellas que se entablan de manera indirecta, es decir, en las interacciones que se dan en el mundo de los contemporáneos, pero que no están basadas en la experiencia de un “aquí y ahora” sino en el conocimiento de la existencia del “otro” como mero contemporáneo que se sabe, coexiste en el mismo planeta, pero al cual puede o no, haberlo conocido de manera directa.

Si el mero contemporáneo es alguien que coexiste en el tiempo, que se no se vivencia de manera directa, luego entonces, el conocimiento que se tiene sobre él será siempre indirecto e impersonal, y únicamente se puede acceder a él a través de los “tipos generales de vivencia” desde los cuales se infieren sus características. Por ello se señala en la sociología fenomenológica que el conocimiento del mero contemporáneo es inferencial y discursivo. Para Schütz (1993), las relaciones directas se caracterizan por su continuidad, en cambio las indirectas por la discontinuidad, la repetibilidad y el anonimato. El conocimiento que tiene el “yo” acerca del mero contemporáneo está basada en lo que Schütz denominó “vivencias típicas de alguien”, y que por consiguiente son homogéneas y repetibles. A esta tipificación por la cual se caracterizan los aspectos generales del otro, Schütz la denominó bajo el término de “tipo ideal” (referido a personas e incluyendo a sus acciones), y lo explicó a partir de la siguiente idea:

“La unidad del contemporáneo se constituye en mi propia corriente de conciencia, integrada por una síntesis de mis propias interpretaciones de sus vivencias. En síntesis, es una síntesis de reconocimiento en la cual reúno monotéticamente en un enfoque mis propias vivencias conscientes de alguien. En verdad, esas vivencias más pueden haber sido de más de una persona. Y es posible que correspondan a individuos definidos o a “gente” anónima. En esa síntesis de reconocimiento se constituye el tipo personal ideal” (1993: 213)

Con base en lo anterior, el sentido del análisis de las relaciones sociales que se establecen con los meros contemporáneos parten del tipo de Orientación que Schütz llamó “Ellos”, interpretación subjetiva que se hace parte de una serie de contextos objetivos de significados muy complejos y sistemáticamente relacionados, luego entonces, la persona, como contemporánea, se anonimiza y se le representa como si siempre fuera la misma y homogénea, y es por ello que cualquiera que sea la cantidad de gente que se agrupe bajo un mismo tipo ideal, éste no corresponde a ninguna persona en lo individual, o en otras palabras, a ningún tipo personal.

Como se ha insistido a lo largo de este trabajo, la construcción social de la realidad es dialéctica y por ello Schütz señala (1993: 214) que aunque los tipos ideales sirvan como esquemas interpretativos para el mundo de la experiencia social directa, la “relación – Nosotros” los lleva consigo a medida que se desarrolla y modifica. En este proceso, los sujetos dejan de ser meros “tipos ideales” y se vuelven “realidad” de nuevo. En el momento en que se pierda ese contacto de “aquí y ahora”, dicho sujeto volverá a ser concebido desde su “tipo ideal” aunque quizá, dependiendo de lo ocurrido en la relación “cara a cara”, el conocimiento sobre él, se modifique.

Schütz (1993: 216) añade que la construcción del tipo ideal personal parte de la construcción previa del tipo ideal de la acción, por ello expresa que: el “tipo personal ideal” es derivativo y el tipo de curso de acción puede considerarse en forma independiente, como un contexto puramente objetivo de significado. Toda relación social basada en una “Orientación – Ellos” se establece a partir de los “tipos ideales”. Lo anterior conduce a pensar en que en toda sociedad existen tipos ideales de niños, así como concepciones típicas acerca de sus acciones y relaciones; y uno

de los intereses de la presente investigación recaerá precisamente en el análisis de los tipos ideales de los niños y niñas.

Esto significa que sin negar que cada niño sea único e irrepetible como persona, se reconoce que también todos los niños, como sujetos sociales que son, entablan relaciones como las ya descritas por Schütz. En este sentido cada sociedad reconoce o imputa características personales y de acciones a los niños y las generaliza para toda la infancia o para cada uno de los grupos que la componen. De esta forma se puede distinguir que existen tipos ideales para los niños indígenas, para los que viven en situación de calle, para los que están en el campo, en la ciudad, para los que viven con sus familias y los que no (y también dentro de esos grupos hay tipos ideales de niños dependiendo del nivel socioeconómico al que pertenecen sus familias), para los que tienen alguna discapacidad, etcétera. Los tipos ideales infantiles que puedan existir en una sociedad no son compartidos únicamente en la relación adultos – niños, sino también en las relaciones entre estos últimos, de tal manera que se presume la existencia de tipos ideales de niños y niñas asumidos hacia el interior de cada grupo infantil y con relación al resto de los grupos.

La importancia de todo lo anterior radica en llevar este análisis social a la realidad de la vida cotidiana porque ciertamente las personas al conducirse en ella con una actitud natural, no perciben ni son conscientes de estos mundos ni de cómo los encuentros que ocurren entre ellos determinan las acciones e interpretaciones del mundo social en el que están inmersos.

Por otro lado, Alfred Schütz (1993, 235) también hace mención de los predecesores y sucesores como mundos ajenos a los actuales, pero que de cierta manera pueden llegar a influir en las conductas del presente. Para este sociólogo, un predecesor es una persona del pasado, con el cual no se compartió ninguna experiencia, por lo tanto, agrega: “el mundo de los predecesores es el que existía antes de que yo

naciera”. Este mundo ya ha transcurrido y terminado, no existe ningún horizonte abierto a posibilidades de cambio.

La relación que una persona puede tener con el mundo de sus predecesores es unilateral ya que son éstos los que influyen sobre ella y nunca a la inversa. El conocimiento que se tiene acerca de los predecesores se origina de lo que otros hablan o escriben acerca de ellos, o bien de lo que la persona pueda encontrar mediante registros y monumentos, es por ello que el mundo de los predecesores es el mundo de otras personas.

Alfred Schütz deja en claro que “si el mundo de los predecesores es algo fijado y determinado por completo, si el mundo de los coasociados es libre y el de los contemporáneos es probable, el de los sucesores es por completo indeterminado e indeterminable”<sup>128</sup> Para este autor, a este mundo se le puede anticipar de una manera abstracta, pero nunca de forma específica ni detallada, tampoco se puede planear porque no se tiene control de aquellos factores desconocidos ya que sucederán después de nuestra muerte.

A pesar de que ambos mundos no se vivencien de manera propia y directa, muchas de las acciones presentes guardan relación con el mundo de los predecesores y sucesores. Por ejemplo, algunas de las actuaciones del mundo presente se han inspirado en acciones realizadas en el pasado, tal es el caso cuando el comportamiento de una persona es influenciado y actúa en consecuencia por la inspiración que le guarda a algún predecesor. Asimismo ciertos actos que se realizan en la actualidad, se hacen con miras a repercutir en las personas y sociedades del futuro, en esta cuestión se puede mencionar las acciones y obras que hoy se realizan a fin de garantizar el bienestar de las generaciones futuras.

---

<sup>128</sup> Schütz, 1993: 242.

### 6.1.6. El orden temporal y espacial en la vida cotidiana

Además de las diversas interacciones humanas que van conformando la construcción social de la realidad en el mundo de la vida cotidiana, intervienen otros dos factores que son relevantes porque permiten estar alerta de todo cuanto nos rodea: el tiempo y el espacio. Schütz y Luckmann (2003: 54) se refieren al ordenamiento espacial a través del análisis del alcance efectivo y del alcance potencial. El primero de ellos hace alusión al hecho de que “el lugar en que la persona se encuentra, su “aquí” concreto, es el punto de partida de su orientación en el espacio”, y a partir de esto puede acceder inmediatamente a diferentes sectores del mundo, es decir, puede tener acceso a los objetos y a las personas a través de las propias aproximaciones presentes.

El alcance conocido como “potencial” se basa en el supuesto básico de que el mundo de la vida cotidiana, tal y como se conoce permanecerá así y lo que alguna vez se tuvo, se podrá volver a tener, aunque por momentos la persona se haya alejado de él. Dentro del “alcance potencial” se distinguen dos versiones: el recuperable y el asequible. El primero, hace referencia a recuperar lo que en el pasado se ha experimentado, mientras que el segundo parte de las expectativas basadas en el acervo de conocimiento, habla de una probabilidad y capacidad potencial para poner al alcance lo que se desee.

El niño va aprendiendo que sus acciones están insertas en lo que los adultos llaman “tiempo” y que éste tiene límites, que es finito, aunque en los términos que señala Schütz, la conciencia infantil quizá no sea tan clara frente a la experiencia de la muerte (característica suprema de la finitud del tiempo y que por lo mismo motive a elaborar con precisión un plan de vida y hacer otro tipo de reflexiones propias de una persona adulta) pero sí se es capaz como niño de darse cuenta de que su vida cotidiana se conforma de varias vivencias al día, muchas de las cuales son secuenciadas y hasta rutinarias. La persona en edad infantil va adquiriendo el conocimiento de que las acciones tienen un principio y un fin, y por lo tanto, que

están determinadas por el tiempo. Conforme madura, también va haciendo conciencia de que las personas envejecen y de que él va pasando y pasará por varias etapas. Asimismo llega a desarrollar la conciencia de que el tiempo se aplica a su vida personal (y proyecta deseos de lo que le gustaría ser cuando crezca), pero que al mismo tiempo existe una historia general que involucra a la sociedad local o global.

Para el niño, la dimensión temporal tiene un significado especial en el mundo de la vida cotidiana en el que las normas están regidas por las personas adultas y donde dicha adultez es reconocida social y legalmente por el aspecto cronológico, es decir, a los 18 años una persona adquiere derechos más amplios que los que tiene durante la infancia. Así, para algunos niños y niñas, el transcurso del tiempo tiene implicaciones en los cambios de su estilo de vida, para otros no, esto dependerá del contexto sociohistórico en el que se desarrollen.

El ordenamiento temporal y espacial en la infancia es dependiente de las formas de socialización, es decir, de lo que le está permitido o no hacer. El niño y la niña aprenden que el alcance de los objetos – tanto físicos como simbólicos – dependerá de la intervención del adulto y/o de lo que éste le permita física y/o moralmente realizar (en el sentido de poder tener ese acceso o deber tenerlo). En otras palabras, la potencialidad de las acciones entre “no puedo”, “no debo” y “no se me permite” es algo que desde la infancia se procura como aprendizaje. Entre estas acciones se incluye la participación social, toda vez que los niños y niñas participan (tienen acceso en tiempo y espacio) en la medida que los adultos les permiten; y esto puede apreciarse tanto en el ámbito privado familiar como en el público.

Tal y como se ha hecho mención, los planteamientos de Schütz, Berger y Luckmann representan una valiosa guía para estudiar los mundos sociales de la vida cotidiana de los niños y niñas; sin embargo, para el caso de esta investigación, su perspectiva requiere de la complementación de otras visiones que priorizan el protagonismo infantil. Al ubicar este estudio desde un paradigma sociológico, es que se ha elegido

retomar algunos elementos de la llamada Nueva Sociología de la Infancia porque compartiendo las bases teóricas de las perspectivas aquí revisadas, pone en el centro del estudio social a la infancia, priorizando su perspectiva y procurando alejarse de las visiones adultocéntricas. En el siguiente apartado se espera poner al alcance aquellos conceptos que faciliten el desarrollo de la presente investigación a fin de llegar dar cuenta sobre cómo se construye socialmente la participación infantil en este tercer milenio.

## 6.2. La Nueva Sociología de la Infancia

Esta perspectiva sociológica, surge como menciona Gaitán (2006<sup>a</sup>: 10) “a partir de una insatisfacción con las explicaciones habituales sobre la vida y el comportamiento de los niños”, las cuales estudiaban a la infancia siempre como parte de algo, más nunca ocupaba el centro de atención ni pasaba a tener autonomía. Fue en la década de los 80 que varios teóricos empezaron a hacer planteamientos teóricos y reflexivos en torno a tres objetivos: a) incluir la visión de los niños y niñas en el estudio de los fenómenos sociales; b) ofrecer explicaciones desde la sociología al fenómeno multidisciplinar de la infancia y c) dar visibilidad a los niños como actores sociales y sujetos de derechos, establecidos en la Convención de los Derechos del Niño (Gaitán: 2006<sup>a</sup>)

En esta perspectiva se concibe a la infancia como un “producto social que guarda estrecha afinidad con el contexto social concreto en que se produce y que tiene que ver con las estructuras y procesos sociales que moldean el ciclo de vida de los individuos y su trayectoria biográfica.<sup>129</sup> La pregunta primordial de esta corriente teórica se centra en descubrir y explicar los tipos de procesos y fenómenos sociales que afectan a la vida cotidiana de niños y niñas. Como puede apreciarse, esto guarda relación estrecha con los planteamientos teóricos aquí revisados.

---

<sup>129</sup> Rodríguez, p. x



En esta nueva corriente, las cuestiones de la infancia son ubicadas en el centro del análisis social. Al término de “infancia” le son asignadas dos dimensiones: por un lado, se le considera una estructura social permanente y, por otro, como representación del espacio social de sus miembros. La primera de ella corresponde a la aceptación de que en toda sociedad existe la infancia como parte de su estructura social, el rasgo de permanencia se refiere al hecho de que independientemente de que sus miembros personales cambien, sus tipos ideales permanecen. De esta manera se dota a la infancia de una condición social prácticamente inmutable, por lo menos por periodos extensos. La segunda dimensión, significa que los niños y niñas comparten un espacio social en el que intervienen de manera activa. En este sentido es que los sociólogos de la infancia abogan para que ésta sea analizada en detalle toda vez que constituye en sí un necesario objeto de estudio de la sociología.<sup>130</sup>

De acuerdo con Iván Rodríguez (2007: 33), los teóricos de la nueva corriente sociológica señalan que históricamente la sociología no le ha prestado la suficiente atención al niño como agente social ni ha indagado con la profundidad requerida los mecanismos de construcción social que le dan lugar. Cuando los niños y niñas aparecen en los estudios sociales por lo regular quedan invisibles al tomarse en cuenta sólo como parte de otras categorías, como por ejemplo, las familias o las mujeres, pero muy pocas veces como objetos de estudio per se (Gaitán, 2006: 43). Por esta razón es que se decide incluir esta perspectiva en el planteamiento teórico y metodológico de esta investigación.

La intención es evitar que la infancia se vea como una situación pre-social habitada por agentes discapacitados o menos capaces en términos sociales, con ello se impide concebir a los niños y niñas como simples receptores de socialización, desempeñando sólo papeles pasivos y subordinados.<sup>131</sup> Se trata, pues, de evadir el fomento de una visión adultocéntrica en la que interesa más el resultado del proceso

---

<sup>130</sup> Rodríguez, p. 4

<sup>131</sup> Rodríguez, p. 33 Menciona que quienes sí conciben a la infancia así son los sociólogos E. Durkheim y T. Parsons.

que sus protagonistas durante el mismo; no se trata de ver al niño reducido a su mera condición de potencia sino descubrir sus mundos sociales cotidianos actuales. Lo anterior guarda relación con las reflexiones de Alfred Schütz en tanto afirma que para acercarse a la comprensión de las vivencias de las personas, no hay que limitarse a la mera interpretación del investigador, sino que se es necesario recurrir a las interpretaciones de los propios sujetos sociales.

La Nueva Sociología de la Infancia es conocida por contraponerse a las visiones reduccionistas y ortodoxas con que la sociología ha estudiado históricamente a los niños y niñas. La idea central sobre la cual gira este planteamiento tiene que ver con que la infancia es una construcción social. Al respecto Pilotti (2001) señala:

“Este enfoque enfatiza el carácter dinámico de la actividad social de los niños, espacio en el que no están ausentes las disputas por el poder, los enfrentamientos ideológicos y las interacciones que definen la naturaleza y jerarquía de las relaciones interpersonales, convirtiendo al niño en un actor cuya competencia y creatividad son determinantes en el proceso de construcción de las relaciones sociales y culturales de la sociedad en su conjunto”.<sup>132</sup>

En congruencia con este planteamiento, la infancia debe ser considerada como un espacio socialmente construido habitado por niños y niñas o, mejor dicho, por colectivos de individuos muy diferentes entre sí, pero que sin embargo comparten una misma ubicación etaria, en tanto menores de edad que de una u otra forma se encuentran sometidos a la autoridad de los adultos. Se insiste en precisar que dichos colectivos son diferentes a fin de argumentar que no existe una sola infancia sino varias infancias coexistentes.

Más que una etapa del desarrollo biológico, la infancia es una forma estructuralmente delimitada en la que los niños viven sus vidas. Desde la Nueva Sociología de la Infancia, estudiar a la infancia es analizarla como una realidad

---

<sup>132</sup> Citado en Rodríguez Pascual, p. 56

socialmente construida, en la que se produce el desarrollo infantil a partir de las distintas interacciones sociales. Los niños y niñas juegan un papel activo en su socialización, porque como se sabe, ésta va más allá de ser un simple vehículo de la interiorización del sistema de normas de los adultos y pasa a ser vista como un proceso colectivo marcado por la interacción social de sus participantes.<sup>133</sup>

Estudiar a la infancia desde esta nueva perspectiva implica tomar en cuenta ciertos aspectos que Iván Rodríguez compila en once puntos:

- 1) Los niños y niñas son objetos de estudio per se;
- 2) Deben constituirse como unidades de observación;
- 3) Pueden hablar con su propia voz sobre sus experiencias;
- 4) La infancia se contempla como parte de una estructura social dada;
- 5) Los niños y niñas han de ser estudiados desde una dimensión presente, y no sólo en tanto que futuros adultos;
- 6) La infancia se contempla desde una perspectiva intergeneracional;
- 7) La infancia se caracteriza como construcción social o componente estructural y cultural de las sociedades (no negándose al tiempo su carácter biológico y natural);
- 8) Se reconoce la relación que existe entre la infancia y las otras categorías sociológicas como el género o las clases sociales;
- 9) Los niños se han de considerar como agentes activos en la construcción de su vida social;
- 10) El método etnográfico es valioso para el estudio de la misma;
- 11) Visualizar la presencia de una “doble hermenéutica” que vincula este nuevo paradigma con la tarea de reconstrucción de la infancia en las sociedades modernas.<sup>134</sup>

---

<sup>133</sup> Rodríguez, pp. 56 - 61

<sup>134</sup> Rodríguez, Iván. 2007: 10. Estas características fueron compiladas por Iván Rodríguez, vale mencionar que las seis primeras fueron citadas por este autor de Brannen y O'Brien, 1996, y el resto de Allison James y Alan Prout 1997

Estos aspectos serán considerados en el diseño metodológico. Por el momento basta con dejar en claro que desde la Nueva Sociología de la Infancia se proponen cuatro líneas de investigación que a continuación se enlistan:

- a) Representación social de la infancia
  - a. Estudio de los componente principales de la representación social del niño
  - b. Análisis de la relación entre la ideología adulta y las prácticas cotidianas con la población infantil
- b) Planificación social e infancia
  - a. Formulación de políticas sociales integradas para la infancia
  - b. Desarrollo de instrumentos de evaluación del impacto de las políticas públicas
  - c. Difusión de los derechos del niño
- c) El niño como agente social
  - a. Estudio del tránsito hacia la autonomía del niño y su competencia en la construcción del entorno sociocultural.
  - b. Fomento de la participación infantil
- d) Infancia como categoría estructural
  - a. Mejora a de los sistemas de información social sobre la infancia (indicadores)
  - b. Tratamiento del niño como unidad de observación
  - c. Análisis de distribución de recursos entre distintos grupos de edad<sup>135</sup>

Se puede observar que el ámbito de acción con el que más se identifica la presente investigación es con el tercero: “El niño como agente social”, pero ¿qué significa esta frase y qué implicaciones tiene para la realización de los estudios sociales?

---

<sup>135</sup> Citado por Iván Rodríguez, p. 17

Para los precursores de la Nueva Sociología de la Infancia, el proceso de internalización no se lleva a cabo de manera acrítica sino que es interpretada por los niños a través de un proceso de construcción subjetiva, lo que implica que ellos jueguen un papel activo en su socialización. Asimismo se afirma que los niños, como agentes sociales, participan simultáneamente de dos marcos culturales distintos: el de los adultos y el que es producido en el contexto de los grupos de la misma edad, ambos escenarios obviamente están entrelazados.<sup>136</sup>

Iván Rodríguez (2007) muestra los dos pronunciamientos que hay en torno al niño como agente social y que como se verá difieren entre sí: el constructivista y el estructuralista. El primero de ellos recalca la posibilidad de participación activa de los niños durante el proceso de socialización, mientras que el segundo recuerda que dicha capacidad está delimitada por la estructura social en donde se desarrolla el niño. Estas delimitaciones están condicionadas por la concepción específica que la sociedad tenga de la infancia como categoría social y por la posición de dependencia que guarde con las otras estructuras generacionales.<sup>137</sup> Para concluir este apartado es conveniente señalar que en esta investigación se adoptará la definición de infancia que presenta Iván Rodríguez y en la que se señala que:

Es una categoría estructural producto del cambio social y la influencia de las fuerzas sociales que caracterizan a las sociedades modernas, no se identifica necesariamente con los niños sino con el espacio sociocultural que éstos habitan y recrean como co-constructores de la sociedad, y se caracteriza por colocar al menor de edad en una posición de dependencia, asociada a la vida doméstica y al ejercicio privado de la autoridad familiar, que conduce a su exclusión (al menos parcial) de la vida social y la paternalización de su cuidado” (2007: 68).

Después de haber revisado algunos de los planteamientos de la Nueva Sociología de la Infancia se puede afirmar que representa un enfoque que se adhiere y ajusta

---

<sup>136</sup> Rodríguez, pp. 61 - 64

<sup>137</sup> Rodríguez, p. 68

a los planteamientos teóricos de Schütz, Berger y Luckmann ya revisados en la primera parte de este apartado. Las principales contribuciones de la Nueva Sociología de la Infancia impactan de manera especial en el diseño metodológico, pues al colocar a la infancia en el centro de del estudio social y abogar por la consideración de sus ideas, interpretaciones, opiniones y sugerencias de los mismos niños y niñas; los toma en cuenta como sujetos sociales agentes de cambio.

A lo largo de estos años, las aportaciones hechas al cobijo de la Nueva Sociología de la Infancia han generado diversidad de enfoques, Gaitán (2006<sup>a</sup>) ha rescatado tres, a saber:

- a) Sociología de los niños
- b) Sociología deconstructiva de la infancia
- c) Sociología estructural de la infancia

En la primera se ve al niño como agente, participante en la construcción de conocimiento y experiencia diaria, se otorga especial importancia a las visiones propias de los niños. Se dice que un tema fundamental es la intersección de las experiencias de los niños con los mundos sociales en los que habitan. El segundo enfoque está encaminado a desmontar el poder discursivo de las ideas de la infancia como agentes pasivos y objetos de protección. El tercero tiene como objetivo ligar cualquier hecho relevante observado en el nivel de vida de los niños con contextos de macro nivel, explicando las estructuras y mecanismos sociales.

Acorde con lo que aquí se ha explicado, esta tesis doctoral se apega más a la “Sociología de los niños” ya que pretende conocer los mundos sociales infantiles en la vida cotidiana a partir de la experiencia de los propios niños. Desde la propuesta de la Nueva sociología de la infancia, que presenta Gaitán en su texto recopilador (2006<sup>a</sup>: 17), se puede confirmar que esta investigación se ubica desde un planteamiento construccionista, ya que se considera a la infancia como una construcción social, además de que se toma en cuenta como una variable del análisis social y un fenómeno social.

Esto resulta alentador ya que muestra que el planteamiento de investigación que aquí se ha hecho es congruente con el marco teórico – metodológico de la Sociología del conocimiento de Berger y Luckmann así como de la fenomenología de Schütz.

### 6.3. La participación infantil en las investigaciones sociales

Como se ha revisado, el método fenomenológico prioriza el conocer la realidad a partir de las propias percepciones e interpretaciones que hacen los sujetos sociales, esta misma premisa es apropiada por las metodologías que se derivan de los principales planteamientos de la Nueva Sociología de la Infancia; es así que este aspecto en común es enfatizado en el mismo título del presente trabajo que pretende enfatizar la perspectiva de los niños y niñas ante la participación infantil. A continuación se presenta algunos aspectos importantes que ilustran y guían el considerar este tipo de investigación en las mismas investigaciones sociales. Sin desapegarse a los lineamientos de las teorías aquí revisados, se incorporan estos elementos que lejos de distraer la atención pretenden darle complementariedad al presente objeto de investigación.

De acuerdo con la bibliografía revisada en esta sección, se pueden distinguir dos niveles de participación infantil en las investigaciones sociales. En el primero de ellos se refiere a que los niños “tomen parte” y en la segunda implica que “compartan el poder” en la investigación” (Boyden y Ennew 2000, Ahlén2004). Tomar parte en la investigación puede simplificarse al hecho que el investigador tome en cuenta las perspectivas infantiles acerca del fenómeno social estudiado; Ahlén identifica este rol infantil como el de “encuestados” y se refiere a la participación de los niños y niñas en acciones tales como: llenar cuestionarios, ser entrevistados, tomar parte en discusiones de grupos focales, tomar parte en trabajo grupal activo, como teatro, dibujo, canto, ejercicios de clasificación y puntuación; validar conclusiones

escuchando resúmenes y confirmando puntos clave y ayudar a desarrollar recomendaciones (2004: 50)

Por otro lado, incorporar a los niños a que “compartan el poder” significa que como lo señala la misma autora, éstos podrán desempeñar roles específicos en la investigación como:

- Asesores a quienes se les consulte sobre cuestiones específicas;
- Co-investigadores, planificando la investigación junto con los adultos, actuando como investigadores internares, llevando a cabo el trabajo de campo o bien, actuando como asistentes de investigación
- Trabajadores del desarrollo al liderar proyectos sobre cuestiones de importancia para ellos o al desarrollar planes para hacer incidencia o adoptar acciones a partir del trabajo de investigación.

Como se puede apreciar, referirse a la incorporación de participación infantil en las investigaciones sociales se desarrolla en un espectro amplio de posibilidades, ya que los niños y niñas pueden participar activamente y con voz y voto en cada una de las fases del proyecto: eligiendo o seleccionando temas, facilitando o recogiendo datos, interpretándolos, participando en el análisis, utilizar los datos para difundir los resultados. (Boyden y Ennew 2000: 114) A partir de lo ya señalado, se puede explicar que en la presente investigación, la perspectiva de los niños y niñas sobre la construcción social de la participación infantil se delimitará a tomarlos en cuenta como la categoría de “encuestados”.

Sea cual sea el nivel de participación utilizado, es importante tener en mente que en toda investigación social que se aborden un tema de interés para la población infantil, ésta debe estar presente. Ya que como lo afirma Boyden y Ennew:

Para poder hablar acerca del mundo de los niños, de sus intereses, necesidades o expectativas, debemos aprender a escucharlos, a tomar en serio sus experiencias y sus opiniones. La participación no deja de ser un proceso educativo, y como tal sólo se consolida enseñándoles a desarrollarla. Para ello debemos intentar ser



facilitadores, buscar espacios para que puedan elegir y encontrar fórmulas de trabajo y métodos que puedan hacer que sean conscientes de sus opiniones. (2000: 7)

Save the Children (2003: 11) destaca que la incorporación de la participación de niños y niñas en las investigaciones es importante ya que:

- Mejora la pertinencia e idoneidad de la toma de decisiones públicas y organizacionales sobre la problemática de la niñez asegurando que quienes tienen la experiencia directa de una situación puedan hacer escuchar su voz.
- Produce beneficios particulares a los grupos de niños más pobres y marginados que, más aún que la mayoría de niños, han sido los más excluidos de la vida social, cultural, política y económica de sus comunidades y sociedades.
- Reconoce el viraje de un punto de vista que tiene a los niños como 'beneficiarios' de intervenciones de adultos hacia otro de respeto por ellos como 'derechohabientes' que son 'hacedores y modeladores' fundamentales de sus propios destinos y los de sus propias sociedades.
- Es el medio principal por el cual los niños pueden ser incluidos más activamente en su sociedad como ciudadanos activos y responsables, en sociedades donde a menudo componen el 40% o más de la población. También ayuda a preparar a los niños para el ejercicio de sus responsabilidades cívicas más formales como adultos.
- Aumenta la visibilidad de la problemática de la niñez y ayuda a mejorar la rendición de cuentas de las instituciones de los adultos por lo que les suceda a los niños.
- La Convención sobre los Derechos del Niño afirma el derecho de los niños a expresar sus puntos de vista libremente en todos los asuntos que los afecten. La Convención también acrecienta la participación de los niños mediante el reconocimiento de su derecho a buscar y recibir información adecuada, a la libertad de expresión, a la libertad de pensamiento, conciencia y religión, y a formar y afiliarse a asociaciones.

Por otro lado, se ha de considerar que ningún método de investigación resulta inherentemente participativo, sino que en gran medida es a través de su aplicación que la investigación se vuelve participativa y que ninguno de los métodos resulta "mejor" o suficiente por sí mismo; ya que cada situación a investigar, o cada grupo que está siendo investigado, requerirá una combinación distinta de métodos, cuyos

resultados será necesario comparar con el fin de comprobar y verificar las conclusiones. (Boyden y Ennew 2000: 114 y 138).

Es así, que adquiere relevancia el poner énfasis en cómo se aplican los métodos seleccionados así como en qué secuencia deberán emplearse. Ambas cuestiones forman parte de la lista de decisiones que el investigador deberá realizar tomando en cuenta su tema de investigación, las preguntas, las características de los entrevistados, las características del investigador así como el contexto en el que se hallan inmersos. En el caso de la participación de niños y niñas, se recomienda iniciar con actividades dinámicas y lúdicas a fin de generar confianza para se expresen sincera y libremente.

En síntesis, la elección y aplicación de métodos y técnicas resulta una tarea fundamental para el investigador. Con la intención de tomar aquí buenas decisiones al respecto, se estudió una gran variedad de opciones que hasta el momento se han experimentado. Como producto de dicha búsqueda se rescatan dos formas de clasificar la metodología de la participación infantil en estudios sociales. Primeramente están los enfoques que Ahlén (2004) presenta y que provienen de diferentes tradiciones de trabajo con personas empoderadas.

Como se puede apreciar en el tabla 5, ninguno de ellos se apega a las características ni a los intereses de la presente investigación; no obstante, se decidió incluirlos en esta sección con el objetivo de ilustrar la ausencia en la práctica de un enfoque metodológico de investigación que considere las cuestiones relacionadas con ciudadanía infantil, la participación pública y el ejercicio del poder a través de las instituciones sociales.

**Tabla 4. Enfoques de investigación participativa infantil**

Enfoque	Descripción y Usos
Aprendizaje y Acción Participativo	Agrupar a su vez varios enfoques similares: Investigación – Acción Participativa, la Evaluación Rural Participativa y la Evaluación Rural Rápida. Se utiliza amplia gama de métodos visuales (mapeo, modelización, juego de roles, ejercicios de clasificación y puntuación. Busca alentar participación de gente que no sabe leer y escribir.
Investigación entre iguales	Por lo general niños y niñas que tienen alguna experiencia de la materia bajo investigación son reclutados como investigadores para trabajar con los adultos. Es abierto y carente de estructura- Responde a un enfoque de autoconciencia crítica, cambio de conducta, una cultura de compartir y un compromiso con la igualdad.
Investigación Acción	Está basado en el trabajo de Paulo Freire. Su objetivo es reunir información cualitativa sobre derechos humanos en comunidades afectadas por problemas de violencia y pobreza desde la perspectiva de los jóvenes que ahí viven.
Enfoque niño a niño	Método de promoción de la salud y desarrollo de la comunidad conducido por niños y niñas

Fuente: Ahlén, 2004: 66 - 69

Por su parte, también Boyden y Ennew (2000: 138) presenta una clasificación un tanto más sencilla que se remite a los métodos que se utilizan en la investigación social en la que se contemple la participación de niños y niñas (Ver tabla 6). Como es de observarse existe una amplia gama de posibilidades, sin embargo, es necesario tomar decisiones acerca de cuáles métodos se adaptan mejor a cada pregunta de investigación, al contexto de lugar y muestras elegidos.

Ante esta variedad de métodos, Boyden y Ennew (2004: 138) afirma que ninguno de los métodos resulta “mejor” o suficiente por sí mismo. Cada situación a investigar o cada grupo que está siendo investigado, requerirá de una combinación distinta de métodos, cuyos resultados será necesario comparar con el fin de comprobar y verificar las conclusiones.

El investigador social que decida incorporar técnicas de investigación con grupos infantiles, ha de poner especial atención no sólo a la elección de los métodos sino también a la forma en que estos se apliquen, a la relación que entable con los niños y niñas, y a la conducta ética ha de procurar en su trato y en el manejo de la información obtenida. Es por ello que al trabajar con niños y niñas el investigador

ha de remitirse a dos aspectos básicos: las motivaciones propias para llevar a cabo un estudio con estas características y el perfil que han de tener los niños y niñas para participar en este tipo de investigaciones. Se dice que quien realiza estudios sociales incorporando la participación infantil es porque está convencido de que los adultos podemos aprender de los niños y niñas, y además está convencido de que bienestar infantil sustentable se encuentra vinculado al bienestar social del resto de la sociedad.

**Tabla 5. Métodos de investigación con participativa infantil**

	Individual	Colectivo (grupo)
Oral	Juego del rol Arte del titiritero	
		Drama Teatro callejero
	Testimonio oral Historia oral Historia en vivo Entrevista	Grupo de discusión Entrevista de grupo
Visual	Gestalt	Mapas Clasificación Gráficos circulares / de barras
	Dibujos y pinturas Escultura, collage y otras artes plásticas Fotografías y videos Líneas del tiempo	
Escrita	Uso de datos secundarios Ensayos Diarios Recuerdo Cuestionarios	

En cuanto al perfil de los niños, los expertos sugieren el investigador no pierda de vista que la frente al rol social que tradicionalmente se le asigna a los niños y niñas, éstos se pueden encontrar en situaciones de indefensión, frente a ello el investigador deberá a toda costa evitar tomar ventaja y esforzarse por transmitir las ideas de manera clara hacia los niños y niñas, así como poner atención en comprender su lenguaje (Boyden y Ennew, 2000:24). Por estas razones, se espera que la actitud del investigador esté encaminada a generar un clima de confianza

entre los mismos niños y entre ellos, al mismo tiempo de que abra espacios para que expresen sus ideas y percepciones a su manera, sin que éstas sean bloqueadas o sean malinterpretadas por la forma de pensar y de hablar de los adultos. Asimismo, se deberá desarrollar una actitud paciente, evitando al máximo las interrupciones, las prisas y la desesperación en caso de que los niños no respondan en algunos casos con la verdad. De acuerdo con estas autoras, un investigador NUNCA deberá:

- Hablar de forma condescendiente a un niño
- Hablarle como si fuese un maestro
- Permanecer de pie mientras ellos están sentados, ni se sienta en una silla que quede más alta, o se sienta mientras ellos están en el suelo.
- Realizar comentarios despreciativos acerca de los niños
- Comparar de forma desfavorable a un niño con respecto a los demás
- Alabar a un niño y no a los demás. (p. 122)

Un punto importante a tener en cuenta es que no importa únicamente lo que se dice sino cómo se dice y en qué momento se dice. Es así que el investigador deberá prestar atención a su actitud y expresión verbal, facial, temporal y corporal. Se puede asegurar que la actitud del investigador será pieza clave para asegurar que los niños y niñas participen. Al respecto, Save the Children hace las siguientes recomendaciones a los investigadores:

- Escucharlos, de forma que se entienda lo que realmente están diciendo
- Tomar en serio sus experiencias: éstas resultan válidas
- Tomar en serio sus opiniones: éstas resultan válidas
- No dar preferencia a los chicos respecto a las chicas
- Dejar que sean los chicos y las chicas quienes elijan sus propias actividades, y no imponérselas basándose en el sexo
- Desarrollar un espacio en el que puedan llegar a sus propias decisiones
- Ser un facilitador, no un maestro

- Buscar las formas de trabajo que puedan hacer que sean concientes de sus opciones
- Buscar métodos para organizar reuniones participativas de niños
- Nunca utilizar a niños como decoración de eventos de adultos.<sup>138</sup>

Por último, cabe señalar que el investigador ha de transmitir empatía ante la situación que estudia, es decir, en algunos de los casos se abordan temas altamente íntimos o sensibles, tales como: violencia, trabajo infantil, vida en las calles, maltrato, prostitución, desplazamiento ante conflictos sociales, abandono, acciones delictivas; en fin situaciones que pueden poner a los niños y niñas en una condición de mayor vulnerabilidad social o incluso atentar contra su propia seguridad; por estas razones, el investigador ha de asumir todo el tiempo un comportamiento respetuoso ante los que el niño o la niña relaten, y también ha de seguir una estricta norma de confidencialidad para evitar poner a los niños y niñas en peligro. Existen otro tipo investigaciones, como el caso que aquí concierne, que no involucra mayor nivel de intimidad, pero aún así se ha de ser prudente y respetuoso en el trato con los niños y niñas que participen en el estudio. Algunas de las cuestiones aquí mencionadas se relacionan con las normas de conductas ética recomendadas por los expertos en investigaciones con niños y niñas, tal y como se aprecia a continuación.

Acorde con lo señalado por Boyden y Ennew (2000:63) la normativa de conducta ética conlleva el reconocimiento de los derechos del niño, por lo tanto, todo investigador ha de informar a los niños y niñas acerca de la investigación, de la forma en que será utilizada y de sus posibles consecuencias. Asimismo señala esta autora que la ética tiene que ver con el cumplimiento de las responsabilidades que tienen los adultos con los niños. Esto significa:

---

<sup>138</sup> Citado en por Boyden y Ennew (2000:79), tomado de Save the Children Fund (Gran Bretaña) Street Children programme, San Paulo Sula, Honduras.

- Asegurarse de que ningún niño sufre ningún daño a consecuencia de la investigación. Se deberá proteger el bienestar físico, social y psicológico de las personas que se están estudiando.
- Reconocer la obligación moral de proteger al niño que está en una posición de riesgo, incluso si la intervención pueda alterar la conducta o la situación que está siendo investigada.
- Frente a situaciones donde los niños se encuentren en peligro, hagan daño a otros o se encuentre violando la ley, acordar si intervendrán los investigadores y en qué momento es el más oportuno.
- No decirle a los niños nada acerca de cosas sobre las cuales éstos todavía no saben nada, y sobre las que todavía no se encuentran preparados para saber. (Este aspecto está relacionado con

Es muy importante tener en cuenta que la conducta ética debe estar presente en todas las fases del estudio, desde la planeación hasta la publicación. En todos estos momentos una variable común debe ser la transparencia que tenga el adulto frente a los niños; la mentira y el encubrir intenciones y acciones, resultan inadmisibles. En cuanto a los resultados obtenidos en la investigación, recomiendan los siguientes puntos:

- En el caso de que los resultados se basen en muestras pequeñas, éstos no se deben generalizar.
- Los resultados deben ser compartidos con los niños
- Los adultos tienen la obligación de asegurarse que los niños comprenden completamente los resultados y análisis
- Los niños deberían dar su permiso previo a la publicación de los resultados, sabiendo en qué consisten los resultados y la forma en que se utilizarán. (Boyden y Ennew; 2000: 66)

En toda investigación que se incorpore la participación de niños y niñas se debe contar con su permiso, en otras palabras, a fin de que sea un acto voluntario y sin presiones; en algunas situaciones, también es recomendable contar con la autorización de los padres o tutores (Ahlén, 2004: 23). Y para terminar, vale la pena señalar que el seguir estos lineamientos éticos debe de ir acompañado de una actitud creativa y flexible por parte del investigador, sin que esto signifique que improvise las actividades, todo lo contrario, cada acción realizada con los niños y niñas debe ser objeto de planeación y autoevaluación.

## Capítulo 7. Diseño metodológico de la investigación

Abordar las cuestiones metodológicas en una investigación implica revelar las formas, medios y procedimientos que se pondrán en práctica para alcanzar los objetivos planteados. Al tener presente que toda metodología se deriva de una perspectiva teórica y ésta a su vez conduce las decisiones y acciones que se llevan a cabo durante la investigación, es que ahora se especifican las maneras y los medios a través de los cuales se pretende estudiar e interpretar la realidad social que así interesa. El reto y el compromiso del investigador por lograr una congruencia entre lo que se propone, la forma de sustentarlo y las maneras de obtenerlo, representa un desafío ya que no existe una metodología única previamente estructurada que predetermine el camino a seguir, por lo que el investigador ha de ir construyéndola a medida que avanza y en dependencia del contexto en que se realice el estudio.

Al inicio de todo diseño metodológico hay que considerar que la realidad social es muy compleja y por consiguiente también lo es su estudio. Para Gabriel Gutiérrez (2004a: 72) dicha complejidad responde a que “no hay normas que verdaderamente regulen el comportamiento humano, pues ante un estímulo determinado el individuo puede tener una multiplicidad de respuestas”. En este mismo tenor, Andrés Dávila (1999: 98) señala que “lo social es complejo y poliédrico y lo que hace cada práctica de investigación es revelar o resaltar, desvelar y polarizar las diferentes dimensiones del fenómeno social investigado”. Por lo tanto, para aproximarse a la realidad, entenderla, interpretarla y exhibirla, se requiere de un diseño metodológico que refine y explique las decisiones que el investigador va realizando. En el planteamiento del problema quedó expuesta la gran variedad de preguntas que pueden girar en torno a la comprensión del fenómeno social de la infancia, y por ello es importante especificar no sólo sus límites sino las formas en las que desde este trabajo se pretende aproximarse a su estudio. Para el presente trabajo, estas



intenciones se demarcan en las tres preguntas de investigación definidas en el apartado del planteamiento (Supra p. 176).

Leda Badilla (2006: 43) señala que los problemas y las preguntas de investigación operan en función del enfoque teórico elegido, así como del posicionamiento que tiene investigador frente a la naturaleza de la realidad que estudia, a su percepción respecto a las formas de interacción entre quien conoce y lo cognoscible, y a cómo se conduce en la búsqueda del conocimiento. Es así, que en la *primera parte* esta sección – conformada por tres apartados – se pretende explicitar las dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica que guían y apoyan las acciones del observador social. La pertinencia de hacerlas explícitas en un estudio social responde a que en ellas se sustentan las decisiones concretas que se van realizando para aproximarse a la realidad elegida. Es significativo señalar que a fin de lograr mayor claridad se mencionan los principales sustentos teóricos en cada una de estas dimensiones, muchos de ellos ya explicados en el segundo capítulo de esta investigación.

La segunda parte de este capítulo, se integra por apartados específicos, en donde se explica cuál ha de ser el papel del investigador al utilizar el método fenomenológico, así como las implicaciones metodológicas que conlleva el describir los fenómenos sociales a partir de las percepciones de los propios sujetos involucrados en el estudio. La tercera parte está más enfocada a ubicar las preguntas de investigación frente a los tres momentos de la construcción social de la realidad, propuestos por Berger y Luckmann. Además se describe el contexto sociohistórico de la ciudad de Guadalajara, Jalisco; escenario donde se llevará a cabo el estudio. A partir de esta descripción se presenta la elaboración de los tipos ideales y la selección de los tipos personales que conforman la muestra. Subsecuentemente se especifican las técnicas y los instrumentos de recolección de datos que se proponen utilizar así como las principales actividades que aluden al trabajo de campo.

## 7.1. La dimensión ontológica

Este aspecto resulta crucial para el diseño metodológico porque es a través de él que el investigador expresa su concepción acerca de la naturaleza de la realidad, desde ahí planea y resuelve las maneras para aproximarse a ella. En el enfoque cualitativo social, la realidad siempre será considerada histórica, relacional, dinámica, variable, local pero al mismo tiempo articulada a procesos más amplios y más complejos, tales como los políticos, económicos y culturales (Badilla 2006; Parra 2005). En este mismo tenor se toma en cuenta el pensamiento de Max Weber - cuya teoría sustenta varios de los postulados de Schütz, Berger y Luckmann – sobre todo aquellos que resaltan que la ciencia social es una ciencia de la realidad que quiere comprender la peculiaridad que rodea a los seres humanos y, por ello, para lograrlo se deben considerar dos aspectos: por un lado, el contexto cultural y el significado cultural de sus manifestaciones en su forma actual; y por otro, las causas históricas de que se hayan producido así y no de otra forma (Ruiz Olabuénaga 1999: 39).

Con base en lo anterior, se puede decir que la dimensión ontológica de esta investigación se inclina por concebir la naturaleza de la realidad como un producto histórico y social (Berger y Luckmann, 2006). Una realidad que se concibe construida por medio de las interacciones entre sujetos y objetos en circunstancias precisas. Es por esto, que se asegura que la realidad siempre es diversa, está en constante movimiento y evolución, e invariablemente se halla relacionada con las características propias de cada tiempo y espacio.

Por otro lado, vale la pena tomar en cuenta que los planteamientos de Schütz, Berger y Luckmann no son propuestas aisladas, sino que se encuentran ubicadas dentro un marco de referencia teórica más amplio, el cual se considera relevante mencionar de manera sucinta a fin de ganar claridad sobre la dimensión ontológica adoptada en este diseño. Dicho marco se refiere al enfoque teórico del

Constructivismo. Para Araya, Alfaro y Andonegui existen diversos enfoques y teorías que de él se desprenden, tal y como se puede corroborar en la próxima tabla.

**Tabla 6. Diversidad de perspectivas constructivistas**

Enfoques	Teorías
Constructivismo psicológico	Metáfora de raíz. (Pepper)
Constructivismo material	Constructivismo radical (Glaserfeld y Maturana),
Constructivismo eficiente	Procesamiento de la información y Aprendizaje social (Bandura)
Constructivismo formal	Construccionismo social y Psicología narrativa (Bruner),
Constructivismo final	Evolutiva dialéctica (Piaget) y Teoría de sistemas
Constructivismo educativo	Evolucionismo intelectual (Piaget), Teoría del desarrollo intelectual (Ausbel y Bruner), Teoría del desarrollo de habilidades cognoscitivas (Taba y Sánchez) y Constructivismo social (Vygotski y Bruner)

Fuente: Araya, Valeria, Manuela Alfaro y Martín Andonegui (2007): "Constructivismo: Orígenes y perspectivas. Laurus, Revista de Educación, Año 13, Número 24, Universidad pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

La decisión de nombrar a estas perspectivas, se asocia con la intención de mostrar que el sustento teórico aquí presentado está enmarcado en una escuela de pensamiento más vasta. Aunque éste no sea el momento de ahondar en ellos, resulta importante aclarar que la dimensión ontológica aquí adoptada se compagina con el enfoque del Constructivismo formal, cuya postura ontológica sostiene que “la realidad es activa, cambiante y está constituida tanto a nivel personal como social” (Araya, et. al., 2007: 88). Es importante advertir que de este enfoque se desprende la teoría del Construccionismo social, de la que Berger y Luckmann son sus principales exponentes; teoría que postula que la realidad es una construcción social.

A partir de los planteamientos teóricos explicados en el capítulo correspondiente, resulta sencillo identificar la relación que existe entre los principios del Constructivismo y la propuesta fenomenológica de Schütz. Con respecto a los principios que son comunes a todos los enfoques y teorías ya señaladas, Araya et al., (2007: 81), citando a Aznar, enfatizan los siguientes:

- Principio de interacción del hombre con el medio.
- Principio de la experiencia previa como condicionadora del conocimiento a construir.
- Principio de elaboración de “sentido” en el mundo de la experiencia.
- Principio de organización activa.
- Principio de adaptación funcional entre el conocimiento y la realidad.

Al establecer una relación entre estas premisas, el pensamiento de Schütz y el estudio del fenómeno social de la participación infantil, se resaltan tres aspectos inherentes a la toma de decisiones metodológicas. El primero está vinculado con la concepción de que dicha realidad se construye a partir de los mundos sociales, los niveles de interacción y los tipos de relación explicados por Schütz. De esta manera, la participación es producto de la combinación de estos tres elementos; por lo que deberán quedar bien delimitados en el estudio. Por esta razón se ha decidido centrar la mirada en el mundo social de los contemporáneos, en su nivel de interacción de los meros contemporáneos (tipos ideales) y en el tipo de relación “orientación - Ellos”.

El segundo aspecto tiene que ver con la consideración de que la realidad se va construyendo a partir de la experiencia previa – o en palabras de Schütz, de los “acervos de conocimientos” – en este orden de ideas, se ha de tomar en cuenta que la realidad es un producto social e histórico, y que la aproximación a ella no debe partir de cero o ignorar la experiencia previa, individual y social, ya que sólo desde esa experiencia se puede llegar a comprender la manera intersubjetiva de explicar la construcción social del fenómeno estudiado. De esta forma, la participación infantil actual es como es, no sólo como resultado de las interacciones sociales presentes sino porque responde a una historia social que la ha ido configurando.

El tercer aspecto guarda relación con el hecho de concebir a la realidad como producto de significados de los sujetos sociales. En este caso, el investigador ha de concentrarse en las acciones que giran en torno a la participación infantil, es decir, en aquellas que resulten significativas a los ojos de los propios sujetos sociales, las que den sentido a la experiencia.

Aunque desde el enfoque del Constructivismo social se asegura que el ser humano es un ser condicionado por las circunstancias de la naturaleza y de la sociedad, en el presente estudio se hará sólo énfasis en aquellas que se derivan de la condición social, y por lo tanto histórica (Luckmann, 1996: 14). Con apoyo en los postulados teóricos aquí revisados, se aprecia que tanto para Schütz como para Berger y Luckmann, toda realidad es una construcción social en la que intervienen distintos factores y en la que las ideas juegan un papel primordial, tanto en lo individual como en lo colectivo. La razón por la cual las propuestas de estos tres autores fueron seleccionadas como referente teórico fue precisamente porque ofrecen elementos para comprender cómo las ideas (el conocimiento) se convierten en realidades sociales en las que, a su vez se conjugan – a través de procesos dialécticos, como origen y producto – con los actos humanos (Luckmann, 1996).

Por consiguiente, el estudio de la participación infantil ha de abordarse a partir de considerarla, una realidad social que se construye de manera particular condicionada por los contextos sociohistóricos definidos y dependiente de varios procesos e interacciones que surgen en la propia vida cotidiana, en otras palabras en la realidad suprema que es compartida por todos (Berger y Luckmann, 2006: 37)

Para concluir esta sección vale la pena resaltar que Berger y Luckmann mantienen una perspectiva ontológica en la que conciben dos dimensiones de la realidad que se alimentan de forma recíproca y permanente: una objetiva y otra subjetiva. La construcción social de ambas dimensiones ocurre de manera combinada, dialéctica y colectiva a través de tres procesos: externalización, objetivación e internalización (Supra p. 195) Es conveniente recordar que ambos autores afirman que para comprender la realidad es necesario considerar estos tres momentos en su conjunto, de lo contrario el análisis social resultaría distorsionado.

## 7.2. La dimensión epistemológica

La epistemología o Teoría del conocimiento tiene como objeto el estudio de los orígenes, las posibilidades y la esencia del conocimiento de la realidad. Es preciso subrayar que por conocimiento no se debe de entender únicamente las cuestiones científicas o formales, sino que éste comprende cualquier forma por las que el ser humano adecua las condiciones para vivir de manera consecuente con el medio que lo rodea; de esta forma, el interés está puesto en toda circunstancia en donde haya un sujeto que conoce y se relacione con un objeto por conocer (Gutiérrez, 2004a: 5).

A lo largo de la historia han surgido corrientes heterogéneas que han intentado explicar cómo es que se origina el conocimiento, entre ellas destacan el racionalismo, empirismo, intelectualismo y apriorismo.<sup>139</sup> Mientras que unas afirman que surge desde el pensamiento, otras aseguran que es desde la experiencia; y otras más propugnan que es el resultado de la combinación de ambos. A partir de estas posturas, se han generado diversas explicaciones acerca de cómo es la interacción entre los sujetos y los objetos, planteándose así distintas propuestas que van desde el dogmatismo hasta el criticismo, pasando por el escepticismo, relativismo, pragmatismo y ficcionismo (Gutiérrez, 2004a). Vale la pena aclarar que no menester hacer una presentación exhaustiva de todas ellas, sino dejar asentado que la cuestión epistemológica forma parte fundamental de la complejidad que reviste a la realidad, y que por lo mismo no existe una forma homogénea de percibirla.

La perspectiva ontológica intrínsecamente está relacionada con la epistemológica toda vez que la primera se ocupa del estudio de la realidad, y la segunda explica, cómo es que dicha realidad llega a ser conocida. Este estudio al estar posicionado desde la perspectiva ontológica del Constructivismo formal (Supra p. 218), cuyo

---

<sup>139</sup> Para profundizar en el tema se puede consultar: Hessen, Johan (1982) Teoría del conocimiento. Porrúa, México.

supuesto es que el conocimiento no mora exclusivamente en la mente del sujeto o en el medio, sino también en los procesos sociales de interacción e intercambio simbólico. Se hace primordial reconocer que la esencia del Construccinismo social reside en la noción de que las construcciones personales del entendimiento están limitadas por el medio social, es decir, el contexto del lenguaje compartido y los sistemas de significado que se desarrollan, persisten y evolucionan a través del tiempo (Araya, et. al., 2007: 88). Ante este aporte, vale la pena resaltar que los planteamientos de Schütz, Berger y Luckmann se respaldan en esta dimensión epistemológica. Por la relación tan estrecha que existe entre el enfoque del Constructivismo formal y el Construccinismo social, resulta importante no confundir los términos y asentar principalmente la diferencia que hay entre ambos, ya que es común que se usen de manera indistinta. La diferenciación que hace Hernán Rodríguez de las dos teorías resulta muy útil al apuntar que:

“El conocimiento, cualquiera que sea el dominio disciplinario no se transmite, ni es objeto de información; es objeto de elaboración mental; es construcción del pensamiento humano. Esta es la esencia misma del constructivismo. Es así como la construcción del conocimiento implica una acción sobre nociones, juicios, concepciones previas, mediatizada por la interacción con los objetos y fenómenos de la naturaleza. Esta perspectiva constructivista desde lo social es considerada construccionista en cuanto que la construcción del conocimiento no es sólo a nivel intrapsíquico, de un sujeto, sino intersíquico, a nivel colectivo”. (2008: 72)

Como representantes del Construccinismo social, Berger y Luckmann (2006: 11) puntualizan que el conocimiento es la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas. Para estos dos sociólogos como para Schütz la realidad que interesa conocer es la que se experimenta en el día a día. De esta manera la dimensión epistemológica está enfocada hacia el conocimiento de la vida cotidiana. Al respecto Berger y Luckmann afirman que la Sociología del Conocimiento<sup>140</sup>:

---

<sup>140</sup> La expresión “Sociología del conocimiento” fue acuñada por el filósofo alemán, Max Scheler por vez primera en 1925, Berger y Luckmann (2006:15) aclaran que a pesar de la diversidad de definiciones sobre este término existe un acuerdo común en cuanto que ésta se ocupa de la relación entre el pensamiento humano y el contexto social en el que se origina. Por lo tanto la Sociología del Conocimiento se encarga del estudio de la construcción social de la realidad.

“Debe ocuparse de lo que la gente “conoce” como “realidad” en su vida cotidiana, no –teórica o pre-teórica. Dicho de otra manera, el “conocimiento” del sentido común más que las “ideas” debe constituir el tema central de la sociología del conocimiento. Precisamente este “conocimiento” constituye el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir. (2006: 29)

Consecuentemente para estos sociólogos, el conocimiento del sentido común es el que se comparte con los otros, durante las rutinas normales, cotidianas y autoevidentes. Y es precisamente por medio de este conocimiento que “la realidad de la vida cotidiana se da establecida como realidad” (Berger y Luckmann, 2006: 39). Estas afirmaciones revisten de implicaciones epistemológicas a los estudios sociales que desean abordar la realidad desde esta perspectiva. Una de ellas deriva en “ocuparse de todo lo que una sociedad considera como “conocimiento”, sin detenerse en la validez o no validez de dicho “conocimiento”. Desde la sociología del conocimiento se trata de captar los procesos por los cuales una “realidad” ya establecida se cristaliza para el hombre de la calle (Berger y Luckmann, 2006: 13). Este precepto aplicado al tema en cuestión, significa que la aproximación que haga el observador social al estudio de la participación infantil – como una realidad social – debe carecer de todo juicio de valor, en palabras de Schütz, el investigador debe adoptar una actitud intelectual de la epojé y limitarse a describir el conocimiento cotidiano que se ha construido en torno a ella<sup>141</sup>

Desde esta dimensión epistemológica se brindan los elementos para guiar este trabajo hacia la comprensión de cómo la participación infantil se ha instalado como conocimiento en la realidad de la vida cotidiana y desde el sentido común. Dicho de otra manera, el foco de atención está orientado a conocer y comprender lo cotidiano de la participación infantil, tal y como se piensa y se vive, dejando de lado todo aquello que recae en el cómo “debería ser” o cómo pudiera ser mejor. Por lo tanto, las tres preguntas de esta investigación deben enfocarse en el “aquí y ahora” de lo que ocurre en los mundos sociales de la vida cotidiana del contexto seleccionado.

---

<sup>141</sup> Esta idea se debe principalmente a Max Weber quien definió la tarea de la sociología la de describir la vida social de una manera simple y cuidadosa (Schütz, 1993: 35)



Con referencia a esta perspectiva, se reconoce que el conocimiento se construye a partir de las personas y del medio en que se desenvuelven; por ello es conveniente resaltar la importancia que tiene el sujeto social, en este caso, los niños y niñas. En otras palabras, el investigador al aproximarse a la realidad de la participación infantil, ha de estar conciente de los tres momentos explicados por Berger y Luckmann, de tal modo que sea capaz de distinguir cómo el conocimiento tiene una dimensión objetiva, compartida por toda la sociedad; pero al mismo tiempo posee una dimensión subjetiva, interiorizada por los sujetos sociales, y una expresión en la que se externaliza dicho conocimiento. Por consiguiente, el estudiar la construcción social de la participación infantil implica considerarla como un conocimiento dinámico y dialéctico.

Es en este sentido que, desde el Construccinismo social, se afirma que el sujeto construye el conocimiento de la realidad y, por lo tanto, lo logra a través de su actuación sobre la realidad, experimentando con situaciones y objetos y, al mismo tiempo, transformándolos” (Araya, et. al., 2007: 77). Esta actuación social es inherente a todo ser humano independientemente de su edad, así el niño y la niña han de ser considerados sujetos sociales activos y capaces de participar en la construcción social de la realidad.

Por último, hay que destacar que desde los universos múltiples de realidad, este concepto fue desarrollado por Schütz a partir de los planteamientos de William James, el investigador sólo podrá tener acceso a una parte finita de una realidad infinita; por lo tanto el conocimiento de la misma nunca es total.<sup>142</sup>

---

<sup>142</sup> Delgado y Gutiérrez (1999: 123), para ahondar más sobre el tema, desde la perspectiva de Schütz, consultar su obra “El problema de la realidad social”, 1974

### 7.3. La dimensión metodológica

Se dice que los orígenes del método se remontan a la Grecia antigua y que, conforme a sus raíces etimológicas, significa la vía para llegar a una meta, y para casos como el que aquí se atiende, se refiere al procedimiento que se sigue para investigar y conocer. Por su parte, Gutiérrez (2004a: 153 – 159) hace notar que existen diferencias entre el concepto de método y metodología; mientras que el primero conserva su carácter de procedimiento, el segundo alude a la “disciplina que estudia, analiza, promueve y depura el método, mismo que se va multiplicando y particularizando de conformidad con las ramas de las disciplinas científicas”. En este orden de ideas, esta sección tiene como encomienda especificar el método que será utilizado para obtener respuestas a las preguntas planteadas.

Se enfatiza que por el hecho de optar por una postura metodológica no implica una cuestión azarosa, sino que ésta ha de presentarse de forma congruente a las dimensiones ontológica y epistemológica que hayan sido elegidas. Es decir, los sustentos teóricos en cada una de las tres dimensiones han de ser compartidos a fin de lograr una coherencia teórica – metodológica en todo estudio social que se lleve a cabo.

Tradicionalmente se le han atribuido a la dimensión metodológica dos macro paradigmas: el cuantitativo y el cualitativo (Delgado y Gutiérrez, 1999; Álvarez Gayou, 2003; Parra: 2005), y aunque éste no sea el momento pertinente para analizar cada uno de éstos<sup>143</sup>, sí es importante aclarar que desde esta dimensión, la presente investigación se identifica con un corte socio cualitativo ya que “aborda el estudio de la construcción social de la realidad elaborada por los individuos en sus actos de habla (individuales y colectivos) dada la reflexividad<sup>144</sup> consustancial

---

<sup>143</sup> Para ahondar más sobre las características del método cualitativo se sugiere revisar a Steve Taylor y Robert Bogdan (1996: 23), Ruiz Olabuénaga, 1999:17, 23 y 25)

<sup>144</sup> El término de reflexividad se basa primordialmente en la capacidad de los informantes de pensar sobre su propia práctica, para un análisis más profundo sobre este concepto véase Bertoldi, Sandra, Bolletta, Viviana y Minetti, Milka (2008) “Operaciones de desplazamiento del concepto reflexividad

a las prácticas discursivas y haciendo de éstas su vía de acceso al objeto de su análisis” (Noya, 1999:121).

Por lo que respecta a los métodos cualitativos, Álvarez Gayou (2003: 43) explica que se clasifican en dos marcos referenciales: los constructivistas y los interpretativos, siendo estos últimos los que están enfocados a comprender el significado que los sujetos dan a los fenómenos sociales. Es precisamente dentro de este último marco de referencia en el que se pretende estudiar la participación infantil. En relación con lo anterior, y tomando en cuenta que la dimensión epistemológica elegida es el Construccinismo social de Berger y Luckmann, se ha de propiciar una metodología que facilite al investigador “clarificar los fundamentos del conocimiento de la vida cotidiana, a saber, las objetivaciones de los procesos subjetivos por medio de los cuales se construye el mundo intersubjetivo del sentido común” (2006: 35).

Estos mismos teóricos argumentan que el método más conveniente para lograr este propósito, es el del “análisis fenomenológico”, específicamente el desarrollado por Schütz<sup>145</sup>, y que es ubicado dentro de las metodologías interpretativas antes mencionadas.

A partir de las aportaciones del padre de la fenomenología, Edmund Husserl, se puede apreciar el surgimiento de diversos enfoques fenomenológicos. No obstante, aunque no existe ahora la pretensión de presentarlos ni discutirlos<sup>146</sup>; se declara que la propuesta metodológica desarrollada por Schütz es la más adecuada para llevar a cabo esta investigación, toda vez que desarrolla una estrategia

---

en el campo de las Ciencias Sociales” en Ciencia, Docencia y Tecnología, Vol. XIX, Núm. 37, noviembre, pp. 95 – 106, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

<sup>145</sup> Los mismos Berger y Luckmann reconocen la deuda que tienen con Schütz al basar muchas de sus consideraciones en los conceptos desarrollados por él, explícitamente señalan: “tenemos una gran deuda para con su obra en varios lugares importantes de nuestra argumentación principal” (2006: 30).

<sup>146</sup> Para conocer los principales enfoques fenomenológicos a través de un recorrido histórico se puede consultar Waldenfels, Bernhard (1997) De Husserl a Derrida: Introducción a la Fenomenología, Paidós. Barcelos

metodológica para estudiar y comprender el mundo social de la vida cotidiana y de la actitud natural que los seres humanos tienen frente a ella.<sup>147</sup> Y este es precisamente el enfoque que se ha seleccionado para el estudio de la realidad que así interesa.

Como resultado de esta decisión se valida que serán los siguientes tres componentes metodológicos los que guiarán al investigador social en la realización del presente estudio:

- Centrarse en la tarea de describir, para ello ha de tomar la actitud intelectual científica que Schütz denominó *epojé*, por medio de la cual se ha de suspender toda creencia asumida desde la actitud natural para intentar comprender el fenómeno social que se está estudiando a partir de una visión científica y no cotidiana.
- Interpretar la construcción social de la participación infantil a través de la propia percepción de los niños y niñas, poniendo especial énfasis a lo que sea significativo para ellos.
- Focalizar dicha descripción e interpretación en los momentos de la construcción social de la participación infantil que se vivencian en la vida cotidiana de los mundos sociales de la infancia, es decir, los propuestos por Berger y Luckmann: objetivación, internalización y externalización.

---

<sup>147</sup> No se consideró oportuno entrar aquí en una reflexión crítica sobre el método fenomenológico ni mucho menos entablar una discusión filosófica de sus principales postulados, para ello se recomienda consultar: Giddens, Anthony (1993) *Las nuevas reglas del método sociológico*. Amorrurto. Argentina

## 7.4. El papel del investigador fenomenológico

En la búsqueda de la comprensión de la realidad social, la acción de describir se convierte en el punto de partida. Para Schütz (1993: 248) el problema central de la fenomenología existencial es “describir cómo el hombre en actitud natural, el hombre que vive realmente en el mundo social, comprende e interpreta este mundo”. En este tenor, Luckmann (1996: 24) afirma que en la fenomenología, el investigador ha de evitar emitir juicios directos sobre la realidad, y enfocarse a describirla con los objetos intencionales que aparecen en la conciencia.

Lo anterior guarda estrecha relación con la sociología comprensiva de Max Weber (fundamento de la teoría del Constructivismo social y de la fenomenología existencial) en especial, con la idea de que el mundo social sólo puede ser comprendido en función de la acción social, entendida como “una acción donde el sentido mentado por un sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo (Ruiz Olabuénaga 1999: 34). Es así, que se puede decir que la función primordial del investigador es describir y convertir a la acción social, en objeto de dicha descripción. Por su parte, Schütz (1993: 243), al retomar las aportaciones de Weber, distingue la diferencia entre acción social y acto social, señalando que “un curso de acción es una serie politéticamente construida de Actos sobre los cuales luego de cumplidos, podemos dirigir nuestra atención en una haz concentrado, dentro del cual se los ve como un hecho o acto, y que por lo tanto la acción en sí misma es un complejo de significado o contexto significativo”.

En síntesis, Schütz afirma que una acción es una vivencia que está guiada por un plan o proyecto que surge de la actividad del sujeto y que se distingue de todas las otras vivencias por un Acto peculiar de atención (1993: 243). Añade que si la acción es recíproca, ésta se convierte en una relación social, es decir, en una transacción intencional recíproca o de “referencia cruzada” (Schütz 1993: 23) De aquí que resultan relevantes los tipos de relación social que este sociólogo distingue.

En congruencia con lo anterior, se puede afirmar que en el estudio de la construcción social de la participación infantil lo que se busca al utilizar el método fenomenológico es describir tanto la acción como la relación social que existe en torno a ella, sin hacer juicios de valor ni pretender corroborar hipótesis. Como ya se ha mencionado, para lograrlo, el investigador ha de abandonar su actitud natural y colocarse en la actitud intelectual *epojé*. Esto se puede lograr tomando conciencia de que:

“El investigador social en la vida cotidiana, es un ser humano que vive como “humano” entre “otros” más, a los cuales vivencia a través de experiencias directas, indirectas, mediatas e inmediatas. En estas interacciones sociales se puede “comprender” al “otro” sin que ello signifique prestar necesariamente atención a los actos de comprensión misma porque sus intereses y su *attention à la vie*<sup>148</sup> no están puestos en ese foco en particular. Sin embargo, cuando el interés se coloca en la comprensión del “yo otro” desde una actitud fenomenológica, el investigador social ha de hacer un cambio de la actitud natural a la de la “*epojé*”. Cambiar de la actitud natural a la de la “*epojé*” implica tomar distancia del mundo como “ser” y volver al flujo vivo de las experiencias, lo que significa el abandono del sistema de significatividades que rige la esfera práctica de la actitud natural; en otras palabras, se puede decir que el “salto” de un ámbito a otro requiere de la suspensión por parte del investigador de su propio punto de vista subjetivo” (Valdés, 2009: 173)

En síntesis, por medio de la *epojé* la persona se convierte en investigador, de tal forma que como afirmó Schütz: “Soy un científico social en la vida cotidiana cuando reflexiono sobre mis congéneres y su conducta, en lugar de limitarme a vivenciarlos desde una actitud natural” (1993: 170). Puntualizado, se puede decir que el centro de atención de este estudio parte de la tarea de describir el proceso de construcción social de la participación infantil en el ámbito público, evitando a toda costa los calificativos, desdenes u opiniones; y priorizando la interpretación de los propios sujetos sociales.

---

<sup>148</sup> La *attention à la vie*, concepto bergsoniano, es el principio regulador básico de nuestra vida consciente. Define el ámbito de nuestro mundo que es importante para nosotros; articula nuestra corriente de pensamiento en flujo continuo, determina el alcance y la función de nuestra memoria; nos hace vivir –en nuestro lenguaje– nuestras experiencias presentes, dirigidas hacia sus objetos o volvernos en una actitud reflexiva hacia nuestras experiencias pasadas en busca de significado (Valdés, 2009 con referencia a Natanson, 2003, p. 201).

## 7.5. La interpretación a partir de la percepción de niños y niñas

Max Weber afirma que el propósito de la sociología comprensiva es el de interpretar las acciones de los individuos en el mundo social y la manera en que éstos dan significado a los fenómenos sociales (Schütz; 1993: 36), en este caso la participación infantil. Es importante en este punto recordar, que para Schütz, la finalidad de la ciencia no es alcanzar un mundo de significados objetivos y neutros; ya que el significado siempre es subjetivo, es decir, siempre hace referencia a un sujeto.<sup>149</sup> La interpretación de las perspectivas de los actores sociales es pieza fundamental de todo método fenomenológico, ya que como aseguran Berger y Luckmann: “la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente” y añaden que “como sociólogos hacemos de esta realidad el objeto de nuestro análisis” (2006: 34). En otras palabras, el método fenomenológico impulsa al investigador a asumir como reto el descubrir lo que el mundo social de la vida cotidiana le significa al actor social mismo y no lo que para el investigador represente.

Schütz plantea cómo el investigador puede describir y explicar el mundo social que le rodea a partir de las percepciones de los mismos actores:

“Al no poder comunicarse directamente con los actores dentro del mundo social, es incapaz de verificar de manera directa los datos que ha obtenido acerca de ellos en las diferentes fuentes de información que le ofrece el mundo social. Sin duda él mismo tiene, como un hombre entre otros, experiencias humanas directas del mundo social, en esta condición, puede elaborar cuestionarios, oír testimonios y establecer casos de prueba. A partir de estas y otras fuentes, reúne datos que luego utilizará, cuando se repliegue a la soledad de teórico. Pero su labor teórica como tal comienza al construir un esquema conceptual que le permite agrupar su información acerca del mundo social”. (Schütz, 1974: 29)

---

<sup>149</sup> López, Carmen (1995) “La sociofenomenología de A. Schütz: entre el constructivismo y el realismo” *Papers* 47, 1995 55 - 74

En síntesis se puede afirmar que la manera de comprender la realidad social vivida por otros es a través de la interpretación que el investigador hace, partiendo de lo que capta sobre las percepciones que los actores sociales manifiestan en relación a sus vivencias respecto a la participación infantil. La fenomenología de Schütz se basa en la idea de Max Weber respecto a que la sociología como ciencia se restringe únicamente a las “acciones con sentido” y la “interpretación de las mismas” (Delgado y Gutiérrez, 1999: 64). Las acciones e interpretaciones que de los otros se reporten, deben colocarse de acuerdo con la finitud de la realidad en la que fueron captados. Al respecto Noya resalta lo siguiente:

“La reflexividad como forma de conocimiento es únicamente un ámbito finito más, un “contexto”, y que en ningún modo puede arrogarse en esa fórmula de conmensurabilización y transformación que sería puente entre finitudes. La reflexividad no escapa al torbellino de la contextualización del sentido. Los límites de la reducción reflexiva de la contextualización son consustanciales a la misma posibilidad de la acción”. (1999: 123)

Con base en esta idea, resulta importante que el estudio de la participación infantil se ubique en contextos específicos de tiempo y espacio, ya que los resultados obtenidos estarán condicionados por esas dos dimensiones. Por otro lado, al retomar la importancia que tiene el lenguaje, hay que dejar en claro que se está interesado únicamente en aquel que se presenta en la reflexividad de primer orden, esto es, el lenguaje ordinario de la vida cotidiana y que guarda una visión pragmática. Este aspecto metodológico, como lo señala Dávila (1999: 610) es una de las características propias del constructivismo social.<sup>150</sup> Esto conduce a proponer metodologías de aproximación a los sujetos que propicien un ambiente relajado durante la recolección de datos, a fin de que se sientan con la confianza de expresarse de forma natural y cotidiana.

---

<sup>150</sup> Para este autor existen tres formas de entender el constructivismo: el social, el sistémico y el empírico, siendo la primera de ellas la única que se aplica al estudio socio – fenomenológico de las tipificaciones sociales o “construcción social de la realidad”.



Por último, en lo que se refiere a la actividad constante de interpretación que los seres humanos realizamos en la vida cotidiana, cabe tomar en cuenta las palabras de Schütz cuando afirma que:

“El mundo intersubjetivo que existía mucho antes de nuestro nacimiento, experimentado e interpretado por Otros, nuestros predecesores, como un mundo organizado. Ahora está dada a nuestra experiencia e interpretación. Toda interpretación de este mundo se basa en un acervo de experiencias anteriores de él, nuestras propias experiencias y las que nos han transmitido nuestros padres y maestros, que funcionan como un esquema de referencia en forma de “conocimiento a mano”. (1995: 198)

Con lo anterior queda entendido que la información que proporcionen los sujetos sociales está permeada por su interpretación que se configura a partir de las experiencias propias y transmitidas. Al tomar en cuenta este elemento se afina que la comprensión de los resultados que se obtengan a partir del trabajo de campo, corresponderán a una parte finita de la realidad, pero no por ello menos valiosa. Hasta aquí ha quedado claro que en el método fenomenológico es fundamental partir de las percepciones de los niños y niñas, y que también es necesario ubicar la atención sólo en aquellas cuestiones relacionadas que le sean significativas con respecto a la participación infantil.

De acuerdo con Schütz (1993: 40) lo que al científico social le resulta significativo del mundo de la vida cotidiana es un “escrutinio sistematizador” es decir, aquel que hace referencia “a los actos significativos de hombre y mujeres, individuales, a la experiencia cotidiana que tienen unos de otros, a su comprensión de los significados del otro, a su iniciación de nueva conducta significativa por su propia cuenta. Le será de su incumbencia, además, los conceptos que la gente tiene acerca del significado de su propia conducta y de la conducta de los demás, y los que tiene acerca del significado de las producciones humanas de todas clases. Son todos éstos, aspectos que el científico fenomenológico pone al centro de su investigación social.

Para Schütz (1993: 243) el significado es meramente un modo especial en que el sujeto atiende a su vivencia y a que la vivencia eleva la experiencia a nivel de la acción, en otras palabras, es el significado específico que el actor “adjudica” a su experiencia cuando actúa. Aun así, la estructura del mundo social es significativa no sólo para quienes viven en ese mundo, sino también para sus intérpretes científicos. En este sentido se afirma que “Al vivir en el mundo, vivimos con otros y para otros, y orientamos nuestras vidas hacia ellos”. (Schütz: 39). Esto quiere decir que las percepciones de los niños y niñas están ligadas a sus relaciones con los otros mundos sociales.

Ciertamente no se puede decir que a lo largo de la historia hayan sido los niños y niñas los actores más participativos en las investigaciones sociales ni mucho menos que se hayan considerado unidades de análisis per se (Boyden y Ennew: 2000). La intención por recuperar sus percepciones como sujetos y estructura social, se puede decir que es un tema recién explorado, pero aun siendo poca la bibliografía existente, se puede afirmar que la gran mayoría se encuentra estrictamente bien fundamentada (Ahlén, 2004). Coincidentemente, Save the Children, la primera asociación civil en el mundo creada para defender los derechos de los niños y niñas, y precursora de la Convención de los Derechos del Niño, es la organización que más se ha enfocado al desarrollo metodológico para incorporar la perspectiva de la infancia en los trabajos de investigación y proyectos de desarrollo.<sup>151</sup> Algunas de las propuestas han sido incorporadas en el apartado de las técnicas de recolección de datos (Infra apartado 3.10)

---

<sup>151</sup> Se recomienda consultar el portal de Save the Children Programa Regional para América Latina donde se ofrecen en línea una gran variedad de publicaciones: [www.scslat.org](http://www.scslat.org). Asimismo se sugiere leer a Eva Ahlén (2004: 11 – 15) y revisar los beneficios que tienen la participación de los niños y niñas en las investigaciones, tanto para ellos como para el estudio y la sociedad. En esta publicación se ofrecen gran variedad de ejemplos y experiencias

## 7.6. Momentos de la construcción social de la participación infantil en la vida cotidiana

No obstante que el sustento teórico de esta investigación se explicó en el capítulo anterior, vale la pena retomar para el diseño algunos elementos que han de ser considerados en la dimensión metodológica de modo que se pueda llegar a comprender cómo ocurre la construcción social de la participación infantil en el mundo de la vida cotidiana a partir de las percepciones que niños y niñas tienen frente a ella. Desde esta perspectiva, el interés de este trabajo no corresponde a conocer cuestiones teóricas o memorizadas por los sujetos sociales con respecto al tema de estudio, ni mucho menos colocarse en el terreno de cómo éste “debería de ser”, por el contrario, lo que importa es ubicarse en plano de “lo que es” a partir de las percepciones que los propios sujetos sociales han construido.

Si estudiar la participación infantil a través del método fenomenológico implica centrarse en el sentido común y la actitud natural que ocurre en torno a ella; investigar cómo dicha participación se construye socialmente como una realidad, conlleva describir cada uno de los tres momentos referidos por Berger y Luckmann (2006): la objetivación, la internalización y la externalización. No obstante que la realidad de la vida cotidiana se presenta siempre como un mundo subjetivo (descifrado y valorado a partir de los acervos de conocimiento) e intersubjetivo (compartido con otros); la construcción social de la realidad ocurre de manera dialéctica a partir del proceso permanente de esos tres momentos y por ello es imprescindible que el investigador social los considere de manera conjunta para evitar interpretaciones distorsionadas. Dada su condición dialéctica, en su estudio, resulta complicado identificar la línea divisoria entre uno y otro momento; por consiguiente, es necesario definir un leve corte temporal y espacial, que por lo menos permita explicar desde dónde se está analizando la realidad social en cuestión.

Con relación a lo anterior, la elección de los sujetos sociales determina desde dónde el investigador estudia las interpretaciones del mundo social. Este aspecto resulta crucial para el análisis fenomenológico ya que cada momento de la construcción social es vivido de distinta manera según los miembros de la sociedad que lo experimenten. Por ejemplo, ha quedado claro que el momento de la objetivación se configura a partir de los procesos de habituación, institucionalización y legitimación; a su vez, es en este momento donde se legitiman los roles sociales y se sustentan los universos simbólicos por medio de los cuales un sujeto social se convence que su mundo tiene una coherencia (Supra apartado 2.1.3.1). Por consiguiente, todos los aspectos que puedan llegar a ser relatados en una investigación serán según hayan sido vividos e interpretados por las personas elegidas como muestra del estudio.

Para los intereses de esta investigación resulta muy ilustrador la manera en que Berger y Luckmann explican que una misma realidad puede aparecer a los ojos de los adultos como consecuencia de sus actos, resultado de su propia externalización e interacción entre ellos; pero que por otro lado, esa misma realidad en la mirada de los niños puede aparecer ya dada e inmodificable. Estos teóricos describen un ejemplo para demostrar cómo una realidad hacia el interior de una familia adquiere objetividad para los hijos. En una situación donde A y B son los padres, señalan lo siguiente:

“A y B son los únicos responsables de haber construido este mundo; también ellos siguen siendo capaces de cambiarlo o abolirlo. Más aún: puesto que ellos son quienes han plasmado ese mundo en el curso de una biografía compartida que pueden recordar, el mundo así plasmado les resulta transparente; comprenden el mundo que ellos mismos han construido. Pero todo esto se altera en el proceso de transmisión a la nueva generación (...) el “ya volvemos a empezar” se convierte en “así se hacen las cosas”. Un mundo visto de ese modo logra firmeza en la conciencia; se vuelve real de una manera aun más masiva y ya no puede cambiarse tan fácilmente. Para los hijos, especialmente en la primera fase de su socialización, se convierte en el mundo; para los padres, pierde su carácter caprichoso y se vuelve “serio”. Para los hijos, el mundo que les han transmitido sus padres no resulta transparente del todo; puesto que no participaron en su formación, se les aparece como una realidad dada que, al igual que la naturaleza, es opaca al menos en algunas partes”. (Berger y Luckmann; 2006: 79)

En este orden de ideas, y para efectos metodológicos de este trabajo, se establece que de los diversos aspectos desde donde se puede estudiar la objetivación de la realidad, se resalta únicamente el hecho de que los niños y niñas perciben cierta realidad de su mundo social como algo ya dado y que a partir de ello es que se define el rol que tienen en la sociedad. Es precisamente este aspecto el que se elige para ser estudiado. De esta manera se retoma la primera pregunta del planteamiento: ¿Cómo perciben los niños y niñas su mundo social cotidiano y público?

Al ubicarse el plano de la participación infantil pública en un contexto urbano, lo que interesa conocer es la percepción que tienen los niños y niñas sobre su ciudad, resaltando el aspecto público de la misma y el rol de participación colectiva que juegan en ella. Para esto será necesario conocer, no sólo cómo ven su ciudad, sino qué hacen en ella cotidianamente en los momentos que no están en casa o en la escuela, en qué problemas de su ciudad están interesados y cómo creen que puedan participar en su solución. Se guarda plena conciencia de que las respuestas de estas preguntas también son el resultado no sólo de cómo perciben una realidad dada sino que también muestran lo que ellos interpretan de esa realidad a partir de sus acervos de conocimiento; además de que se incorpora el cómo externalizan su sentir, pensar y actuar. Tal y como se puede observar, en estas respuestas se hace visible cómo los tres momentos de la construcción social de la realidad se entremezclan entre sí, no obstante que aquí se pretenda resaltar como punto de partida la percepción de los niños y niñas frente a una realidad, que para ellos, se presenta como dada.

De igual forma, el segundo momento de la construcción social de la realidad, es decir, la internalización, involucra diversos aspectos que para ser abordados y comprendidos se han de acotar. Para este efecto es necesario volver a mencionar que la aproximación a la realidad social en este trabajo ocurre por medio de las percepciones de sujetos sociales infantiles; por lo tanto, interesa conocer cómo ellos

interpretan, identifican y apropian esa realidad que se les presenta como dada, a través de los procesos de socialización que experimentan. En un esfuerzo por delimitar el acercamiento a esta realidad, y a la vez establecer un vínculo con el tema de la participación pública urbana, se resalta únicamente el aspecto que tiene que ver con la identidad y el sentido de pertenencia hacia la ciudad<sup>152</sup>, ya que ambos elementos son valorados por los estudiosos del tema como piezas clave de la participación y la ciudadanía democrática. Es a partir de este contexto de significados que se pretende dar respuesta a la segunda pregunta de esta investigación: ¿Qué identidad y sentido de pertenencia tienen los niños y niñas con respecto a su ciudad?

Existe el supuesto que los miembros de la infancia, durante su proceso de socialización primaria, además de formarse una identidad como niños y niñas, en lo individual y en lo colectivo, van configurando una identidad y pertenencia en relación con su ciudad; mismas que más tarde sustentarán sus intereses y acciones de participación manifestadas en el tercer momento del proceso de construcción social de la realidad: la externalización. Cabe señalar que no hace falta entrar en el terreno del estudio sobre la identidad mexicana o iberoamericana<sup>153</sup>, sino de lo que se trata es de describir cómo los niños y las niñas se identifican con su ciudad y cómo a partir del proceso de socialización, se sienten parte de ella y van conformando una identidad de lo que significa ser niño y niña, y participar como tal en un contexto sociohistórico particular.

---

<sup>152</sup> Para sustentar la elección de estos dos componentes, se recomienda revisar, en este mismo documento, la importancia que guarda en relación con los procesos socialización referidos por Berger y Luckmann (p. 194), así como con los de ciudadanía (pp. 82, 140, 173), y con los objetivos de cualquier proyecto de participación infantil (p. 144), al igual que con las cuestiones de protagonismo infantil (pp. 136). Asimismo ambas, identidad y pertenencia son reconocidas por los gobiernos como dos sustanciales componentes de la participación infantil: Cumbre Mundial a favor de la Infancia (p. 84) y II Conferencia Iberoamericana de Ministros y Ministras y Altos Responsables de la Infancia y la Adolescencia (p. 105)

<sup>153</sup> Para ambos asuntos se recomienda la lectura de la obra de Octavio Paz: "El laberinto de la soledad", la de Eduardo Galeano: "Las venas abiertas de América Latina" y el ensayo de Jorge Larraín: "Identidad Latinoamericana"

En síntesis, ante esa realidad objetiva que los niños y niñas perciben de su ciudad, el siguiente paso es conocer cómo se identifican y pertenecen a ella. Aquí es importante resaltar que desde el interés por conocer el proceso de la construcción social de esa realidad, es imprescindible develar cómo y quienes participan en dicha socialización, en relación a estos dos aspectos. En otras palabras, no es sólo conocer cómo el niño o niña se identifica y pertenece a su ciudad sino cómo ha llegado a hacerlo.

El tercer momento de la construcción social de la realidad permite estudiar cómo los sujetos sociales elegidos se externalizan en ese mundo social de la vida cotidiana. Hay que recordar que la externalización es entendida por Berger y Luckmann (2006) como la actividad que los sujetos sociales realizan a partir de haber internalizado la realidad objetiva que les es transmitida y es gracias a este momento que el ciclo dialéctico de la construcción social de la realidad tiene sentido, toda vez que es la acción del sujeto social la que al externalizarse puede llegar a modificar las pautas de la realidad objetiva para luego ser aceptadas socialmente y transmitirse de nueva cuenta.

De esta manera la externalización surge con base en la objetivación y la internalización, pero a su vez ocurre de manera simultánea. Dicho de otra manera, el sujeto social actúa sobre su propio mundo, pero lo hace a partir de una realidad que para él le resulta dada y, al mismo tiempo, condicionada por medio de lo que interpreta de esa realidad. Es importante resaltar que la acción de externalizarse a través de la actuación en el mundo, le otorga al sujeto social un papel activo en la construcción social de la realidad. Este aspecto adquiere suma relevancia frente a las representaciones sociales generalizadas que se puedan tener respecto a los niños y niñas, quienes tradicionalmente han sido considerados como sujetos sociales pasivos, sólo receptores de lo que ocurre en el mundo adulto. La perspectiva de Berger y Luckmann evidencia que el ser humano desde que nace, está interviniendo y expresándose en su mundo social, proyectando sus propios significados de la realidad, y modificándola (Supra p. 240)

Es precisamente esta idea respecto a que el sujeto social proyecta sus propios significados, la que será tomada en cuenta en la presente investigación y la que ha de ser vinculada con el tema de estudio de la participación infantil en el ámbito público. Si la externalización hace referencia a toda actividad humana, lo que interesa conocer, a través de la externalización de sus propias interpretaciones, es cómo, en el contexto sociohistórico elegido, los niños y niñas participan de manera pública y colectiva. Aquí es preciso retomar que los aspectos centrales de la participación están ubicados en opinar, tomar decisiones y actuar. Por consiguiente, la atención se centra en comprender, a partir de la percepción de los niños y niñas es cómo ellos opinan, toman decisiones y actúan colectivamente sobre las cuestiones públicas de sus mundos sociales cotidianos. Así es como se proyecta la tercera y última pregunta de investigación: ¿En qué asuntos públicos los niños y niñas colectivamente opinan, deciden y actúan?

Hasta aquí se puede decir que ha quedado claro lo que se pretende conocer a través de esta investigación, el siguiente paso es determinar dónde se llevará a cabo y con quiénes. Los siguientes apartados están dedicados a esta tarea.

## 7.7. Selección y características del contexto

Frente a la justificación de la elección de contexto, se sugiere seguir la idea de Weber, que refiere a que no existe un valor absoluto que posicione a unas culturas por encima de otras, cada una conserva su propio valor, y es sólo el interés del investigador lo que justifica la elección de una en particular. Es así que fue elegido el contexto para la presente investigación, dado que es la ciudad de origen y residencia de la investigadora. No obstante a que la elección del contexto es un acto parcial, guarda una importancia sustancial para el desarrollo de la investigación, tal y como lo apunta Hernán Rodríguez:



“La perspectiva construccionista está centrada en el significado de las acciones que realizamos, son acciones co-construidas (Construidas con otro) en contextos específicos. Siempre se actúa desde y hacia contextos. El contexto en que nos encontramos prefigura cómo debemos actuar (Shotter, J. 1994. Pág. 216). La validez o verdad de lo que contamos está en relación con la manera como interpretamos los sucesos y desde el contexto desde dónde se haga y a quién vaya dirigido” (2008: 83)

Esta idea nos lleva a inferir que sea cual sea el contexto elegido, éste deberá ser descrito de tal forma que proporcione al investigador elementos de claridad sobre la realidad social que investiga para que a su vez, le sea más fácil comprender e interpretar los datos obtenidos a la luz del contexto seleccionado. Con este sustento es que a continuación se presenta una descripción histórica y social del contexto elegido para esta investigación: la ciudad de Guadalajara, ubicada en el estado de Jalisco, México.

Bajo el riesgo de que la siguiente descripción pudiera parecer extensa, se ha considerado que es justificada ya que en la presente investigación, el contexto constituye al mismo tiempo, la forma y fondo; es decir, que no sólo representa el escenario donde se lleva a cabo la investigación sino que también es en sí un elemento importante en la construcción social de la participación infantil objeto de estudio de este trabajo. Hechas estas aclaraciones, a continuación se presenta el contexto sociohistórico de esta ciudad.

La ciudad de Guadalajara – que cubre la totalidad del municipio del mismo nombre – es la capital del estado de Jalisco. Actualmente forma parte de la Zona Metropolitana<sup>154</sup> en donde se registra un total de 4.434.252 habitantes; en esta ciudad se dice viven cerca del 34%, es decir 1.495.189 personas.<sup>155</sup> Esta urbe se ubica al occidente del país, como puede apreciarse en la tabla 13.

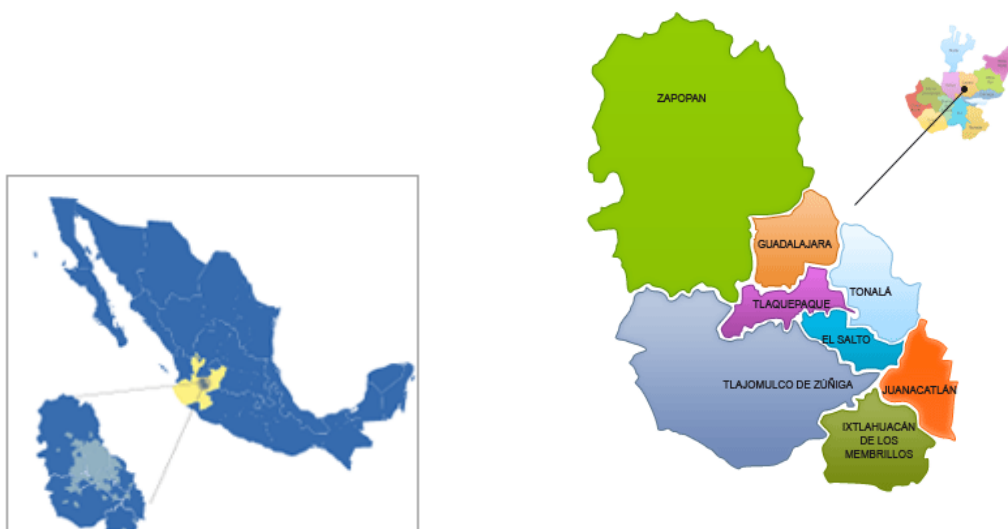
---

<sup>154</sup> La Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG) es la región urbana resultante de la fusión del municipio de Guadalajara con otros siete municipios con los que comparte una conurbación constante la cual suele denominarse ciudad de Guadalajara, localizada en el estado de Jalisco, México. Esta zona metropolitana es la segunda más poblada de México, después de la Zona Metropolitana del Valle de México, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2005. Ver: Portal electrónico del Gobierno del Estado de Jalisco: <http://www.jalisco.gob.mx/>

<sup>155</sup> Datos según el Censo del INEGI, 2010. En todo el país se registraron 112.336.538 personas y en el estado de Jalisco, 7.350.682.

Para entender a la Guadalajara actual y al mundo social de sus habitantes es preciso recorrer algunos de los principales acontecimientos históricos que han marcado su configuración, pero sobre todo su cotidianidad. Por esta razón, lo que compone esta sección queda lejos de ser un compendio de historia urbana o una pretensión por ofrecer al lector un panorama general y exhaustivo de esta ciudad o de las formas de vida sus habitantes. Tampoco se busca relatar la situación de los niños y niñas tapatíos – porque ya en el primer capítulo ha quedado expuesta la situación de la infancia en México y, hasta donde fue posible, en Guadalajara – y ni siquiera se procurará relatar la historia de la infancia de la ciudad, aunque ésta sea una tarea pendiente, y más desde la perspectiva cotidiana.<sup>156</sup>

**Gráfico 3. Ubicación geográfica de la ciudad de Guadalajara, Jalisco**



Fuente: Portal electrónico del Gobierno del Estado de Jalisco: <http://www.jalisco.gob.mx/>

<sup>156</sup> Para analizar los enfoques historiográficos de la infancia y específicamente la de México, se recomienda consulta a Zoila Santiago Antonio, “Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia”, Takwá, núm. 11 – 12, Primavera – Otoño 2007, pp. 31 – 50. La autora plantea que la historia de la infancia en México ha sido abordada a partir de las representaciones y nociones que sobre ella tienen los adultos, falta mucho por hacer para recuperarla a partir de otras perspectivas.

Por consiguiente, lo que en este apartado se resalta, responde al interés por describir brevemente, y con lo poco que hay escrito, ciertos elementos que revelen cómo fue evolucionando el contexto de la vida cotidiana de esta ciudad, desde su fundación hasta nuestros días, a fin de facilitar la comprensión de la idiosincrasia de los nativos, así como de los tipos ideales elegidos y sus habituaciones en cuanto a la participación pública.<sup>157</sup> Se puede empezar diciendo que esta ciudad siempre ha sido una metrópoli importante (Riviere, 1973; García: 1980; Muriá: 1982; Muriá y Olvera: 1991; Razo: 1986; Gómez: 2006). Ubicada en un valle, de clima agradable y a 1545 metros sobre el nivel del mar rodeado de montañas, nació como una ciudad colonial.

Antes de su fundación, el territorio que ahora ocupa era un “lugar de paso de diferentes grupos indígenas: Olmecas, nahuas, otomíes y toltecas, estos últimos fundaron Xalisco en 618 en el actual estado de Nayarit.”<sup>158</sup> Helen Riviere (1973: 18) describe que Guadalajara fue fundada por los conquistadores españoles en unas condiciones de “ausencia de civilización indígena evolucionada al arribo de los españoles, rareza de una población aislada y diseminada sin coherencia política y económica, relativa accesibilidad a zonas actualmente pobladas”. De acuerdo con los autores aquí estudiados, aunque el 5 de enero de 1532 es la fecha en que Nuño Beltrán de Guzmán fundó Guadalajara, ésta tuvo que cambiar de lugar cuatro veces de sede; y no fue sino hasta el año de 1539 que se le concedió el título de ciudad y se le otorgó el escudo de armas correspondiente. No obstante Guadalajara consiguió asentarse de manera definitiva hasta el 14 de febrero de 1542 en el Valle de Atemajac. Recibió su nombre derivado de la misma ciudad española de donde era oriundo Nuño Beltrán, la cual a su vez “tomó su nombre del río Henares que por

---

<sup>157</sup> Cabe señalar que la principal producción histórica sobre Guadalajara, corresponde a su periodo colonial y que poco es lo que se ha escrito sobre la historia de la vida cotidiana de esta urbe, aún así la información recolectada es suficiente para describir el contexto general.

<sup>158</sup> Helene Riviere (1973) en la primera parte de su libro ofrece una descripción geográfica completa de la región y relata con mayor detalle la presencia de los grupos indígenas antes de la llegada de los españoles.

su poca agua y abundancia de piedras, fue llamado por los árabes Wad-al-hidjara, “río que corre entre piedras” (Razo: 1986: 17).

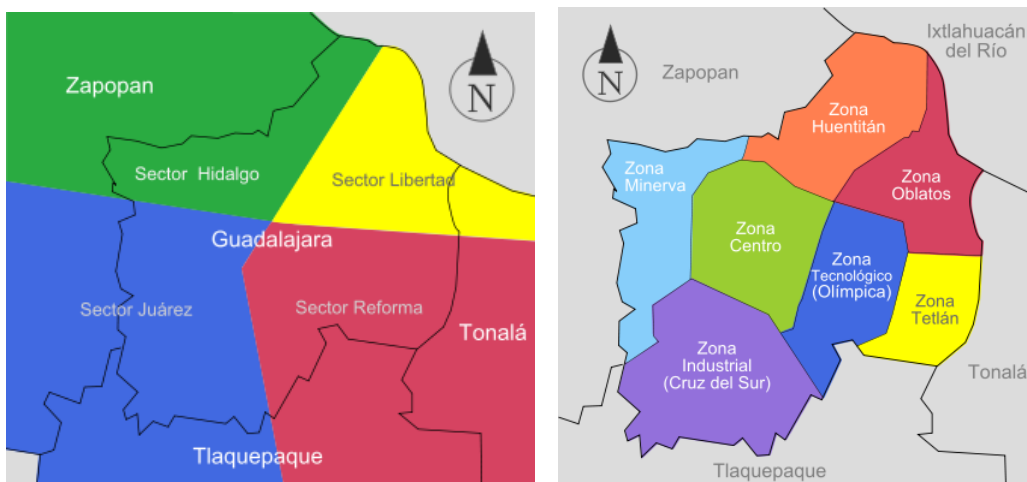
La forma en la que esta ciudad mexicana fue diseñada físicamente marcó desde su fundación y para siempre tanto la estructura urbana como la configuración social de sus habitantes y las formas de convivencia entre ellos. José Muriá (1982: 19) describe que Guadalajara “nació como una población de españoles donde los indios no tenían lugar. Por ende, la mano de obra requerida provendría de los cercanos y antiguos pueblos de Atemajac, Zoquipan y Mezquitán así como de Mexicaltzingo, formado con indios venidos en la comitiva del rey de Mendoza”. Por su parte, Guillermo García detalla la situación social que en cierta forma dio origen al trazo urbano:

“Los indios que construyeron estas ciudades flamantes y nobilísimas no vivían en ellas sino en humildes pueblos que eran sus satélites y servicios. Así a Guadalupe rodeaban pueblos de indios, locales o importados, que vivían a unos cuantos tiros de arcabuz de la española ciudad. Uno de ellos era Analco, situado en la otra banda del río por indios naturales de estas tierras y otro, al sur, era Mexicaltzingo cuyos habitantes eran, como el nombre tan claro lo indica, originarios de México, es decir, aztecas venidos para ayudar en las conquistas españolas; Mezquitán al norte es doblamiento de caxcanes. Estos hechos históricos son las bases una consecuencia urbanística pues aquellos pueblos de indios al crecer la ciudad fueron absorbidos como barrios pero conservando una historia y un ambiente propios y sus originales “tianguis” y atrios se convirtieron en la plaza o jardín del barrio moderno”. (1980: 19)

No obstante el paso de los años, el ininterrumpido crecimiento demográfico y la constante expansión urbana, en Guadalajara persiste la relación entre la zona donde se vive y el nivel socioeconómico del que se goza o se padece. Aún ahora es importante considerar el diseño físico de esta urbe. En la época actual existen varios estudios que demuestran cómo el espacio físico ocupa un lugar preponderante en el estudio y comprensión de la vida de una ciudad ya que éste forma parte de la producción de la misma, así como de la generación de identidades, sentidos de pertenencia e integración social (Álvarez: 1996; Borja: 2000; Lange: 2004; Neri: 2009).

En este sentido, Alfonso Álvarez (1996: 31) destaca que un conocimiento del plano de la ciudad hace reflexionar acerca del tipo de sociedad (tipo de «modo de producción») que lo ha producido, de tal forma que, “analizando el plano de la ciudad (la organización espacial, su estructura morfológica) nos aproximamos al conocimiento, de la sociedad que lo ha generado”. Es por ello, que se enfatiza en la forma como Guadalajara fue físicamente trazada, ya que aún hoy en día dichas divisiones geográficas continúan perfilando la vida cotidiana y heterogénea de sus habitantes. Quienes residen en esta ciudad identifican claramente la diferencia entre los cuatro sectores en que está dividida: dos al oriente (Libertad y Reforma) y dos al poniente (Hidalgo y Juárez). Asimismo se encuentra dividida en siete zonas, tal como se puede apreciar en la siguiente ilustración:

**Mapa 1. Sectores del municipio de Guadalajara, Jalisco**



Víctor Manuel Ramos (González, 2005) señala que aún en la actualidad persiste el estigma histórico de que “al oriente de la Calzada Independencia vive la gente pelada, y la gente decente vive al lado occidental”. Este mismo autor coincide con los autores anteriormente mencionados en que esta situación tuvo su origen desde la fundación de la ciudad, y respecto al oriente de la ciudad menciona que:

“...fue residencia de la servidumbre de los españoles establecidos en el margen poniente del río San Juan de Dios: indios, mestizos, mulatos y negros, conviviendo con personajes que venían de paso por Guadalajara, como arrieros, carreros, cocheros, herreros y personas de los más diversos oficios mezclados con delincuentes, proxenetas, mozas del partido, taberneros, tahúres, etcétera; gente de conciencia más que laxa; convirtiéndose en zona de mala fama, que perdura hasta nuestros días”.<sup>159</sup>

Estas distinciones socioeconómicas y por ende culturales, se puede decir que persisten hasta estos días, así lo evidencian los presentados en el Plan Municipal de Desarrollo de Guadalajara 2012 – 2015 donde claramente se distingue que la zona oriente de la ciudad es la que conserva porcentajes más altos de pobreza<sup>160</sup>.

A manera de síntesis, García (1980: 19) señala tres elementos básicos que caracterizan la fundación de Guadalajara y la llevaron a consolidarse como una importante ciudad colonial: Urbanísticamente fue trazada con gran precisión; abundaron las construcciones religiosas como los templos, conventos y beaterios; y “fue un perfecto ejemplo de ese curioso apartheid que impusieron en sus conquistas los españoles”. Cada uno de estos elementos jugó un rol esencial en la configuración social de los habitantes de esta ciudad: los tapatíos. Se dice que este gentilicio proviene de la palabra “Tapatíotl”, de origen nahúatl que significa “que vale por tres”. En la época prehispánica, el Tapatíotl era una moneda y medida que constaba de tres unidades usada por los indígenas de esta región. Al respecto, Carmen Macías (et. al.) comenta:

“La actividad comercial existía de manera incipiente durante el periodo prehispánico, aunque rudimentario y sencillo, basado principalmente en el trueque, con un valor-moneda, que consistía en un “tapatíotl”, tres redecillas con 10 granos de cacao cada una. Este grano era muy apreciado por traerlo desde

---

<sup>159</sup> Ramos Willchis, Víctor Manuel (2005) “Los cabaretes de Guadalajara” en Luis Antonio González Rubio (comp.): Encuentros sociales y diversiones. Secretaría de Cultura, Gobierno del Estado de Jalisco.

<sup>160</sup> No fue posible compartir aquí el mapa donde se muestra gráficamente las zonas de pobreza por cuestiones de protección del documento lo que impide la exportación de los datos de manera electrónica, sin embargo, se puede consultar esta información en <http://portal.guadalajara.gob.mx/sites/default/files/PMDGuadalajara2012-2015.pdf> específicamente en la página 33.

las costas del Golfo de México, y utilizaban la ruta de la corriente del Río Lerma-Santiago para llegar al centro de México, y transportar mercancías”.<sup>161</sup>

Se sabe poco de la fecha exacta en que se empezó a usar este gentilicio, sin embargo, no cabe duda que es utilizado con presunción por los nativos. Alberto Gómez al describir a los habitantes de esta urbe explica: “Porque al oriundo de esta explosiva urbe desde hace años no sé cuántos años, le fue endilgado el mote de tapatío que es ahora motivo de orgullo. Es el nombre que remarca su lugar de origen, le da asentamiento y vuelo y le permite ostentarse, en ajenos lugares, diciendo no sin un dejo de satisfacción: Soy tapatío”.<sup>162</sup>

Iniciada la época colonial, Guadalajara se perfiló como “la capital del reino de la Nueva Galicia; fue parte del virreinato de la Nueva España, sede de la Audiencia de la Nueva Galicia, sede de la Diócesis de Guadalajara. Su importancia se debió no a la explotación de los recursos naturales, sino a que contó con un importante estatus político y económico, debido a sus instituciones y los servicios que prestaba”<sup>163</sup> Fue gracias a esta situación privilegiada que la ciudad fue expandiéndose hasta convertirse en el principal centro de enseñanza, de comercio y medios hospitalarios de la Nueva Galicia<sup>164</sup>; sin embargo, los frutos de este desarrollo quedaron concentrados sólo en algunos cuantos; posicionándose la desigualdad social como una de las características más persistentes y evidentes a lo largo de los más de 500 años de historia de esta ciudad de Guadalajara.

---

<sup>161</sup> Carmen Macías (et. al.) “Desarrollo del comercio en la zona metropolitana de Guadalajara, hasta 1910”, Sincronía, Otoño 2004, Universidad de Guadalajara

<sup>162</sup> Gómez, Alberto (1981): Guadalajara. Sus habitantes. Ayuntamiento de Guadalajara, Guadalajara, p. 9

<sup>163</sup> Gutiérrez, Claudia, “Breve descripción de la actividad industrial en Guadalajara durante la primera mitad del siglo XIX: Las fábricas “La escoba”, “La prosperidad Jalisciense”, “La Experiencia” y “El Batán” pp. 11 – 18 en Gómez Fregoso, Jesús (2006)

<sup>164</sup> Riviere, Helene (1973) ofrece una descripción detallada de la situación de esta ciudad en la época colonia, la evolución de su población y las principales actividades que la llevaron a convertirse en una de las principales metrópolis mexicanas.

Así fue que desde los inicios y durante toda la época colonial se puede decir que la vida cotidiana de sus habitantes se definió no sólo como heterogénea sino desigual (Calvo 1992, Muriá y Olveda 1991). Aunque la literatura sobre la historia de Guadalajara durante este periodo es amplia (en comparación con otras épocas), no resultan tan abundantes las obras que se enfocan al estudio de la historia de la vida cotidiana. Quizá porque el surgimiento de la historia como ciencia ocurrió apenas en el siglo XIX, se afirma que en México ocurrió en la década de 1845 a 1855, aunque comúnmente se cree que tuvo su arranque entre los años 1910 y 1960.<sup>165</sup> De cualquier manera, las aportaciones de Thomas Calvo (1992) son muy valiosas porque a partir del estudio historiográfico basado principalmente en los testamentos de la época, logró rescatar parte de la vida cotidiana de aquella época. Aquí se hace referencia breve únicamente a lo que corresponde a la infancia.

De manera general, Calvo (1992: 123) describe que se trataba de “una sociedad esclavista, colonial, dominada por una élite estrecha, fuertemente jerarquizada; tenemos un excelente caldo de cultivo para las formas de explotación, para empezar la sexual”. En su extensa obra, este autor devela que el principal motivo de exclusión en este periodo tenía su origen en el estado ilegítimo del nacimiento (fuera del matrimonio), aunque refiere que la exclusión no era del todo social o relacionada con malos tratos sino más bien respondía a cuestiones económicas, específicamente en la distribución de bienes y herencias. Asimismo, el autor narra la existencia de niños huérfanos, adoptados y esclavos. En la población esclava, los negros eran los más numerosos, seguidos de los mulatos e indígenas. A principios del siglo XVII se dice que en la ciudad había más esclavos que personas libres y que la formación de una oligarquía cada vez más poderosa, generaba una mendicidad creciente (Muriá y Olveda 1991). La esclavitud en México fue abolida por el cura Miguel Hidalgo precisamente en el Palacio de Gobierno de Guadalajara el 29 de noviembre de 1810; la mendicidad, quedó pendiente de ser extinguida.

---

<sup>165</sup> Zermeño, Guillermo. “La historiografía moderna en México: algunas hipótesis” Takwá, núm. 8, Otoño 2005, pp. 37 – 46.



Por otro lado, se puede decir que la gran mayoría de las costumbres cotidianas y festivas de aquellas épocas giraban en torno a los actos católicos<sup>166</sup>, - y esto no representa un dato asombroso ya que la ciudad estaba colmada de estas edificaciones – aunque también las había de otra índole. John Lewis afirmaba que “Guadalajara tiene dos lugares de diversión pública: el teatro y la plaza de toros<sup>167</sup>, por su parte Leopoldo Orendáin escribió “Durante el periodo virreinal los habitantes de Guadalajara tenían contadas ocasiones para solazarse con espectáculos públicos (...) examinando los planos de Guadalajara no tienen indicación alguna de teatros, plazas de toros o palenques de gallos, lo que denota que esas diversiones se celebraban en sitios cambiantes, acomodándose según lo requerían las circunstancias”<sup>168</sup>

Ya para finales de la época colonial, en pleno siglo XVIII, Guadalajara era el centro de una extensa región que llegó a comprender los estados actuales de Jalisco, Zacatecas, Nayarit, Aguascalientes, parte de San Luis Potosí y Durango. Esta capital del Reino de Nueva Galicia funcionaba como capital política, banco, mercado, núcleo de distribución comercial, centro intelectual y punto de referencia; y desde el punto de vista poblacional se caracterizaba por un crecimiento muy rápido en el área rural y una recuperación muy importante de la población indígena.<sup>169</sup> Además de que continuaba organizada, materialmente, alrededor de sus edificios religiosos e iban consolidando sus tradiciones y costumbres en torno a estas creencias.<sup>170</sup>

---

<sup>166</sup> En la compilación a cargo de José María Muriá, varios historiadores dan cuenta de la vida cotidiana en Guadalajara a través de sus costumbres, la mayor parte de ellas giraban alrededor de los ritos religiosos: misas, letanías, procesiones, sacramentos, entierros; todo esto repercutía en la forma de vestir, el modo de comer, la manera de relacionarse entre clases sociales y también entre géneros. (1991: 183 – 226)

<sup>167</sup> John Lewis (1991) “Toros y paseos públicos” en José Muriá, Sociedad y costumbres.

<sup>168</sup> Leopoldo Orendáin (1991) “Diversiones públicas: toros, teatro, zarzuela” en José Muriá, Sociedad y costumbres.

<sup>169</sup> Erika Hernández (2006): “Transgresoras matrimoniales en Guadalajara a finales del periodo colonial” en Gómez Fregoso, J. Jesús. (comp.): De la Guadalajara de ayer... y de antier, pp. 119 – 134.

<sup>170</sup> Así lo relata Isabel Méndez en su capítulo “La elección de la sepultura” en Gómez Fregoso, J. Jesús. (2006), pp. 183 – 200.

Luis Pérez Verdía, que describió los detalles de la vida de los tapatíos a principios del siglo XIX, comenta que en la época en que se proclamó la independencia “Guadalajara era una ciudad de 25,000 habitantes, modesta y bien hallada con el gobierno colonial porque el atraso intelectual en que se hallaba y su absoluto aislamiento, había hecho allí imposible toda aspiración”.<sup>171</sup> Este autor describe, con pormenores, cómo lucía la Guadalajara independiente: sus fachadas y el interior de las casas, la moda y las plazas públicas; y resalta cómo aún persiste la marcada diferencia de clases generada desde la época colonial. Así retrata la relación entre la religiosidad de tapatío y su vida social:

Había dos o tres bibliotecas particulares, no había periódicos... “Resultado de esa ignorancia era el fanatismo que dominaba en todas las clases sociales y en todos los pueblos: los ricos asistían a misa los domingos, rezaban diariamente el rosario y hacían ostentación de piedad, raras veces sincera; celebraban frecuentes funciones religiosas, pagaban con puntualidad el diezmo y cuidaban mucho de exterioridades. Los infelices indios no conocían la religión, sino la superstición; confundieron siempre el uso de las imágenes con la idolatría (...) para ellos el sacerdote era un ser superior a cuyos caprichos estaban incondicionalmente sometidos; y el agente del rey una autoridad infalible. De allí provino el servilismo, que unido a la miseria, ocasionó la abyección” (Muriá y Olvera; 1991: 233)

A pesar de lo preciso de los relatos de este escritor, son pocas las menciones que se hacen respecto a la vida de los niños y niñas; no obstante algunos relatos dejan entrever su rol social mediante los tratos que éstos recibían. Si bien es claro que no hay una sola infancia sino varias, los relatos de los historiadores ayudan a perfilar una imagen que si no es homogénea de la infancia sí puede ser generalizada para los tratos de crianza. En este sentido, Luis Pérez Verdía señala lo siguiente:

“Respecto al tratamiento de los niños, era duro porque imperaba la regla de que la letra con sangre entra, y en la escuela particular el profesor tenía un pobre muchacho a quien daba constantemente de azotes para amedrentar a los niños que pagaban su pensión... Los padres de familia acomodados tenían la preocupación de que las mujeres no debían saber leer ni escribir a fin de que no pudieses comunicarse con los novios, de suerte que lejos de impartirles instrucción a sus hijas, vigilaban por que no la adquiriesen furtivamente y las

---

<sup>171</sup> Pérez Verdía, Luis, “Guadalajara a principios del siglo XIX” en Muriá y Olveda, 1991, p. 227

casaban con quienes ellos designaban o las hacían profesar de monjas a los 16 o 18 años”. (p. 232)

Concluido el periodo colonial, y después de consumada la guerra de independencia, se dice que en Guadalajara sólo quedaban tres escuelas para niños de las diez que existían en 1813<sup>172</sup>; y los tratos que en ellas recibían estaban regulados por la legislación de la época, en la cual quedaban claros los límites, las sanciones y los tratos que recibían:

Se prohíbe a los preceptores y preceptoras de las escuelas municipales azotar a los niños o niñas desnudos bajo la multa de la mitad de su sueldo por cada vez que lo hicieren. Se les prohíbe igualmente darles en un día más de dos azotes sobre sus vestidos en las faltas que comentan en sus lecciones o planas, bajo la multa de un peso por cada azote de exceso. En las faltas que cometan los niños o niñas contra la moral, podrán darles por la primera vez cuatro acotes en un día sobre sus vestidos: si reincidiesen en la misma falta aumentarán el número de azotes hasta seis, si aún así no se enmendaren se expulsarán de la escuela previo aviso a la comisión. Aún cuando los azotes fueren conforme en su número a lo que previenen las proposiciones 4 y 5, si no son también moderados a juicio de la Comisión, se castigará al preceptor o preceptora que les hubiere dado con una multa desde uno hasta cinco pesos.<sup>173</sup>

Ciertamente ha sido poco lo escrito sobre la vida cotidiana de los tapatíos durante las décadas que le siguieron este periodo en el que se fue fraguando la nación mexicana. Cabe mencionar que el estado de Jalisco nace en 1824 y Guadalajara es nombrada su capital. No obstante a la falta de datos acerca de los mundos sociales de la época, resulta ilustradora la descripción que García y Gómez (1980: 26) hacen sobre esta ciudad:

“El siglo XIX le traerá a Guadalajara un crecimiento accidentado pero finalmente seguro. Entre asonadas, revoluciones, imperios y repúblicas, federalismos y constituciones, la muy noble y leal ciudad de Guadalaxara de Indias se transforma en la capital extra-oficial del occidente mexicano y particularmente cuando viene la paz porfiriana, adquiere galas y esplendores, preponderancias económicas y ambiciones políticas”

---

<sup>172</sup> Pavel Sandino Ríos, citando a Ramón García Ruiz (1981: 198), en su capítulo “La educación primaria oficial en Guadalajara (1824 – 1834)” en Gómez Fregoso, J. Jesús. (comp.) (2006): De la Guadalajara de ayer... y de antier, Universidad de Guadalajara, p. 224

<sup>173</sup> Pavel Sandino, citando a Alatorre (1910:23 - 24), p. 228

Remontándose a la siguiente etapa de la historia mexicana, finales del siglo XIX y principios del XX: El Porfiriato<sup>174</sup>; Gómez Fragoso (2006) explica que Guadalajara era considerada una de las mejores ciudades después de la capital de la república y de la ciudad de Puebla, tenía el mayor desarrollo económico de tipo capitalista, además de que contaba con diversos servicios, como telégrafo, teléfono, agua potable, transportes, electricidad, etc. Guadalajara era hermosa. Laura Benítez reseña cómo lucía la ciudad en aquellos años: “calles perfectamente bien delineadas... edificios majestuosos... pórticos griegos que acentúan la estética de la perspectiva... elevadas torres y cúpulas a las que cubre un cielo siempre diáfano... (y elegantes) patios”<sup>175</sup>

En este mismo contexto de principios del siglo XX, Juan Pablo Ortega García (Gómez: 2006) describe cómo el desarrollo del alumbrado público y la introducción de la luz eléctrica influyeron en las condiciones de vida de los habitantes de la ciudad de Guadalajara, modificando los procesos de producción, el desarrollo económico y las relaciones sociales, así como en la transformación de las costumbres”, aún así, no deja de señalar que:

“La mayoría de la población no estaba en posibilidad de acceder a esta nueva tecnología, pues aunque la ciudad se vio beneficiada con el alumbrado público, los barrios populares no fueron prioridad en la extensión de este beneficio. Así, con los pocos datos a nuestro alcance, concluimos que el uso y beneficio de la tecnología eléctrica no alcanzó por igual a todas las capas de la población de ese entonces”.<sup>176</sup>

Como ya se había mencionado, la desigualdad social ha sido una característica permanente de esta sociedad local y un reflejo de la situación nacional, ésta última suscitó el fin del Porfiriato mediante el movimiento de la Revolución Mexicana (1910

---

<sup>174</sup> Periodo de 34 años (1876 – 1911) que comprende el ejercicio del poder que tuvo en México el presidente Porfirio Díaz, quien fue derrocado por el movimiento de la Revolución Mexicana.

<sup>175</sup> Laura Benítez: “El rapto en la Guadalajara porfiriana. La oposición paterna al matrimonio”, pp. 167 – 181, citando a Peza (1989:83) en Gómez Fregoso (2006), p. 169

<sup>176</sup> Juan Pablo Ortega, “La introducción de alumbrado público en Guadalajara (segunda mitad del siglo XIX” en Gómez Fregoso (2006), p. 220

– 1921). Aunque como menciona Rafael Torres, esta guerra no repercutió de manera significativa en la vida cotidiana de los habitantes Guadalajara, asegura que:

“A diferencia de lo ocurrido en otras entidades federativas tras el estallido revolucionario y, de manera particular, durante el maderismo y el huertismo, la violencia y su cauda destructiva no se hicieron presentes en Jalisco con el mismo grado de intensidad. En esta parte del occidente mexicano, la revolución es más una noticia venida desde afuera que una realidad interna”.<sup>177</sup>

Torres (2004) refiere que en aquella época lo que caracterizaba a la ciudad de Guadalajara era su conservadurismo, provincianismo, el fervor religioso y la agitada vida comercial. En su obra sobre la vida cotidiana en esta ciudad se relatan gran parte de los mundos sociales en esta época y asegura que “La cotidianidad tapatía, como prueban numerosos testimonios y cantidad de documentos, ha estado desde sus orígenes íntimamente condicionada por la moral católica, reguladora de sus tradiciones, hábitos, usos y costumbres públicos y privados” (2004: 86). Por otro lado, menciona que ya para la primera mitad del siglo XX, Guadalajara era conocida por varios calificativos dados a juicio de viajeros, poetas y visitantes, tales como: La perla tapatía, La ciudad de las rosas, Andalucía de México, La reina de occidente, La ciudad de las gardenias, La ciudad de los jardines, El Alcázar de occidente, Ciudad de luz, Florencia mexicana, La sultana de occidente, el luminar de occidente.<sup>178</sup>

Alberto Gómez explica que iniciado el periodo postrevolucionario, si bien hasta los años 40, la sociedad tapatía era cerrada, agrícola, rural “, habitante de una población con pretensiones de ciudad que para los “enemigos” no pasaba de ser “rancho grande” o “pueblo bicicletero”, orgullosa del olor a tierra mojada” (1981: 10). Este historiador expresa que fue hasta el mandato del gobernador González Gallo,

---

<sup>177</sup> Rafael Torres, “Jalisco y la Revolución Mexicana: estructura, economía y cambio institucional” p. 168 consultado s/f en [http://bidi.unam.mx/libroe\\_2007/0870175/11\\_c07.pdf](http://bidi.unam.mx/libroe_2007/0870175/11_c07.pdf)

<sup>178</sup> En su libro, Rafael Torres presenta los relatos originales de donde se surgieron estos apodos de la ciudad, pp. 44 – 80

a finales de los años 40 que la ciudad empezó a industrializarse, se erigieron varios edificios, se ampliaron calles y se construyeron carreteras. Este progreso y prosperidad continuaron hasta los años sesenta.

Para 1964, Guadalajara había llegado al millón de habitantes.<sup>179</sup> Quince años más tarde, la ciudad lucía como tal como narra José Muría (1982: 76):

“Con dos millones y medio de habitantes computados en 1980, Guadalajara es ya una urbe en toda la extensión de la palabra, urbe que, además de los severos inconvenientes que eso implica, ofrece también abundantes ventajas: cines y teatros, parques y coliseos para espectáculos deportivos, así como clubes de la misma índole, centros comerciales y restaurantes para todos los bolsillos, rebosantes especialmente por la noche, institutos de educación superior, oficiales y privados; museos y bibliotecas; numerosas salas de exposiciones de objetos de arte”

La vida cotidiana de mediados del siglo XX se puede decir que transcurrió en calma para los tapatíos (Ayuntamiento de Guadalajara: 1992<sup>180</sup>; González: 2001) y la identidad por barrios y colonias resultaba muy notoria. Este último autor describe las festividades deportivas, religiosas y culturales, comerciales (quienes vendían y qué) de la época; y relata a través de todo tipo de oficios, la vida de los lugareños, de los ricos y también de los pobres. Indiscutiblemente la vida pública se concentraba en torno a las edificaciones y tradiciones religiosas. González (2001: 32) rememora:

“En las frecuentes fiestas tradicionales, sociales, cívicas y particularmente religiosas que se celebraban en el barrio, la inmensa mayoría de las familias

---

<sup>179</sup> Al bebé tapatío que al nacer completó el millar, el gobierno le hizo entrega de varios regalos y becas, entre los que destacó una casa. <http://www.semanario.com.mx/2001/219-15042001/VidaCristiano.html> Aún así, crecimiento demográfico de este ciudad no sólo se debe a los nacimiento sino también a las migraciones de otros estados del país (Zacatecas, Michoacán, Aguascalientes, Distrito Federal, Monterrey, Sinaloa y Sonora) así como del interior de Jalisco. (Muría: 1982: 11)

<sup>180</sup> En la conmemoración de los 450 años de fundación, el Ayuntamiento de Guadalajara, lanzó una convocatoria para que tapatíos expresaran sus recuerdos y anécdotas. A través de las voces de la gente común, “ciudadanos populares”, se relatan historias que dan a conocer la vida cotidiana citadina de mediados del siglo XX. Es una excelente recopilación de los mundos sociales de diferentes barrios de la ciudad: El Santuario, Mezquitán, La Capilla de Jesús. En todos los relatos se percibe la nostalgia de las personas por una ciudad más tranquila y llena de tradiciones.

cooperaban entusiastamente de tal manera que en mucho contribuyeron a estrechar los lazos de amistad entre ellas, al grado que se puede decir que constituían una sólida familia ya que era un hecho que todos se conocían entre sí”.

Por su parte, Razo (1986) y García y Gómez (1980) describen e ilustran con imágenes la vida pública cotidiana de los tapatíos en los principales parques y plazas de la ciudad, hasta la década de los ochentas, en el siglo XX. A manera de ejemplo, se nombran los parques Agua Azul, Alcalde, Morelos, Revolución, González Gallo y Los Colomos.

Sin embargo, a partir de la última década del siglo XX los cambios en la vida cotidiana de Guadalajara fueron drásticos en muchos aspectos. Gómez Fregoso (2006) a partir de sus propias vivencias da cuenta de cómo la forma de vivir la infancia en el siglo XXI es muy distinta a la que experimentamos los adultos de hoy. Este historiador relata a través de las que él llama “añoranzas gastronómicas”, cómo las cuestiones de la vida cotidiana, las tradiciones y costumbres se han modificado en Guadalajara. El impacto que sobre la sociedad tapatía han ejercido la globalización y del postmodernismo es evidente y vertiginoso. No cabe duda que las cuestiones de la vida privada han primado por sobre lo público cotidiano. Guadalajara se ha convertido en una ciudad caótica, rodeada por los municipios circundantes que por sus propios procesos demográficos terminaron por convertirse todos en una sola masa.

Actualmente se puede observar que Guadalajara es una ciudad carente de espacios y transportes públicos efectivos, repleta de automóviles; una urbe en la que han proliferado las viviendas multifamiliares y diminutas, se han expandido los fraccionamientos y cotos privados, y se ha llenado de centros comerciales. En cuanto a las tradiciones mexicanas y religiosas, aunque algunas persisten, otras ya han desaparecido. Asimismo, el factor de la violencia, en su diferentes manifestaciones: intrafamiliar, organizada, interpersonal o del llamado fenómeno

bulling, está presente en la vida cotidiana de esta ciudad<sup>181</sup>. En síntesis, Guadalajara transcurre a diario en un ajetreo constante: muy diferente a épocas anteriores; en referencia a estas observaciones, Paulina Ultreras documenta lo siguiente:

“La Guadalajara de finales del siglo XIX era otra comparada con la actual, desde el clima hasta la arquitectura. Actualmente los tapatíos nos quejamos frecuentemente de la falta de áreas verdes y de la destrucción de lugares de recreación, deportivos y de esparcimiento (...) Y qué decir del clima: en los meses de abril a junio los termómetros registraban los 26 grados, y el invierno apenas se hacía sentir, mientras que en las épocas de lluvia se apreciaba toda clase de espectáculos climatológicos, además del agradable olor que desprendía la tierra al ser tocada por la lluvia”.<sup>182</sup>

Se puede también decir que el actual contexto de Jalisco es un mero reflejo de la situación nacional: el urbanismo es un elemento inherente a la convivencia social mexicana del siglo XXI, donde el 75% de la población vive en ciudades en las que, en promedio, un 20% de las personas viven en tugurios.<sup>183</sup> Lamentablemente, todos los procesos de modernización y auge económico que ha tenido Guadalajara a lo largo de su historia, no han sido utilizados para reducir la desigualdad social que ha padecido desde su fundación. Y no sólo no se ha reducido sino que se ha incrementado. En el último informe presentado por la ONU sobre el estado de las ciudades del mundo se destaca que de las 32 ciudades catalogadas como las más desiguales del mundo 21 se ubican en Latinoamérica, y dos en México: la capital y Guadalajara.<sup>184</sup>

---

<sup>181</sup> Para ampliar la información local consultar el “Diagnóstico sobre la realidad social, económica y cultura de los entornos locales para el diseño de intervenciones en materia de prevención y erradicación de la violencia en la región centro: El caso de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco” coordinada por Guadalupe Rodríguez, México, CIESAS, 2009. <http://www.conavim.gob.mx/work/models/CONAVIM/Resource/pdf/GUADALAJARA.pdf>

<sup>182</sup> Ultreras, Paulina, “Aquellos tiempos” en Gómez (2006) pp. 53

<sup>183</sup> Cifras estimadas ONU Hábitat 2001 <http://www.unhabitat.org/categories.asp?catid=156>

<sup>184</sup> ONU – Hábitat, “Estado de las Ciudades del Mundo 2010/2011 – Ciudades para todos: superación de la brecha urbana” p. 76. Guadalajara registra un índice de desigualdad (GINI) de 0.40 frente y ocupa el penúltimo lugar de la lista roja de las 32 ciudades con mayor desigualdad. <http://www.unhabitat.org>



Asimismo, en el Informe de Desarrollo Humano Jalisco 2009<sup>185</sup> se evidencia la desigualdad que persiste entre los jaliscienses al señalar que:

“En 2005 la entidad alcanzó un Índice de Desarrollo Humano (IDH) de 0.8200, ubicándose en la categoría de desarrollo humano alto (...) Cuando se miden las diferencias entre los niveles de desarrollo de los municipios de Jalisco por medio del índice de desarrollo humano (IDH) y se comparan con las registradas a nivel nacional, surge un panorama de claroscuros. Así, aunque la desigualdad en la entidad es menor al promedio nacional, ésta parece ir en aumento. 17. En 2005, la desigualdad entre los municipios de Jalisco fue entre la mitad y el 73% de la equivalente registrada a nivel nacional, dependiendo del indicador utilizado para medirla. En el caso extremo, mientras la desigualdad nacional pudo haberse reducido hasta un 15% entre 2000 y 2005, en Jalisco aumentó 62% en el mismo periodo” (p. 33)

Si bien la desigualdad social ha persistido en esta ciudad, no se puede decir lo mismo de su vida sociocultural ya que ésta ha experimentado diversas transformaciones. No es pertinente ahondar en ellas por ahora, bastará con mencionar algunos aspectos que permean la vida cotidiana y que han cambiado la representación del tapatío y sus mundos sociales, agregándole un tinte polifacético a su estudio y comprensión. Se puede decir que entre los aspectos más sobresalientes están: las culturas juveniles<sup>186</sup>, las transformaciones familiares<sup>187</sup>, el cambio del papel social de las personas de la tercera edad<sup>188</sup>, la incorporación de

---

<sup>185</sup> El Índice de desarrollo humano (IDH), calculado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), considera tres componentes: vida larga y saludable, educación y nivel de vida digno e incluye indicadores tales como esperanza de vida o tasa de mortalidad infantil, matriculación y alfabetización, y PIB per cápita.

<sup>186</sup> En el libro “Andamos como andamos porque somos como somos: Culturas juveniles en Guadalajara”, Rogelio Marcial expone la enorme diversidad de grupos juveniles tapatíos y al describir cada uno de ellos pone en evidencia las transformaciones socioculturales en esta ciudad. Entre los jóvenes tapatíos de hoy, ya no es suficiente clasificarlos por clases socioeconómicas, existen diferentes subgrupos cada uno con una cultura peculiar, tales como: cholos, chantaros, punk, góticos, punks, skin heads, darks, okupas, rastas, etc. Lo aquí presentado pone en cuestión la idea de una identidad homogénea de la juventud tapatía.

<sup>187</sup> Aunque aún se puede decir que en comparación a otras sociedades, la tapatía sigue conservando el apego a la familia (Al menos en Jalisco, el 97.5% de las personas vive en hogares familiares: 70% en hogares nucleares, 19% en ampliados, 9% en unipersonales) el Consejo Estatal de Población (COEPO) ha registrado una disminución en los matrimonios y un incremento en los divorcios, por ejemplo, en la última década éstos se elevaron un 175%

<sup>188</sup> No existe un diagnóstico sobre la situación de las personas de la tercera edad en Jalisco, sin embargo se sabe que el 50% de ellos vive en condiciones de vulnerabilidad. Nota publicada en: <http://impreso.milenio.com/node/7150390> Además es importante tomar en cuenta la desvalorización social del que este grupo poblacional es objeto. Para profundizar más sobre el

la mujer al sector productivo<sup>189</sup>, la disminución de creyentes católicos<sup>190</sup>, por mencionar algunos.

Ante el panorama descrito, diverso y desigual, se elige como contexto de esta investigación la ciudad de Guadalajara. El hecho de que sea una sociedad evidentemente desigual se puede entrelazar con la idea de Berger y Luckmann acerca de que los procesos de interiorización, específicamente la socialización primaria, están filtrados por los adultos hacia los niños, y que dichos filtros son distintos según la clase social a la que se pertenezca; luego entonces, se puede partir de la idea de que los procesos de la construcción social de la participación infantil no son homogéneos en esta ciudad y por lo tanto será necesario analizarla resaltando el contexto microlocal en el que se vivencia.

Es de esta manera que se considera pertinente elegir dos grupos de niños y niñas tapatíos, con base en lo revisado en este apartado se seleccionarán uno que viva en el oriente de la ciudad y otro en el occidente, que según se observa en el mapa siguiente, sí mantienen una desigualdad

Con ello se asegura, desde el inicio del trabajo de campo, la diferencia socioeconómica que existe entre ellos para llegar a comparar el proceso de construcción social que ambos grupos experimentan en cuanto al aspecto de la participación infantil. De esta manera se estará en condiciones de exponer las semejanzas y diferencias de cómo los niños y niñas tapatíos, desde distintas realidades viven sus mundos cotidianos, perciben la realidad objetiva sobre su ciudad, la forma en la que se socializan en ella respecto a su identidad y sentido de pertenencia, y cómo a través de éstos externalizan sus pensamientos a través de acciones de participación en su comunidad.

---

tema, consultar La Encuesta Salud, Bienestar y Envejecimiento (SABE):

<http://www.ssc.wisc.edu/sabe/docs/informeFinal%20Espa%20Nol%20noviembre%202004.pdf>

<sup>189</sup> Para profundizar sobre varios de estos aspectos consultar: Rosario Esteinou "Fragilidad y recomposición de las relaciones familiares", Guadalajara, Jal. Desacatos, Otoño, 1999, Núm. 2.

<sup>190</sup> Ver Renée de la Torre y Cristina Gutiérrez (2011) Una ciudad donde habitan muchos dioses. Cartografía religiosa de Guadalajara, Guadalajara Jal., CIESAS-Occidente, Colegio de Jalisco

Ante la diversidad descrita y conforme al método fenomenológico, será necesario construir un tipo ideal de niño que facilite la comprensión de la realidad, con plena conciencia de que el acercamiento que se haga a ella será sólo a una parte finita de la misma, y por ello resulta imprescindible limitarla a fin de poder abordarla metodológicamente. La siguiente sección está dedicada a definir qué tipo ideal será el elegido para conocer cómo se construye la participación social infantil.

## 7.8. Los tipos ideales: instrumentos para comprender la realidad

Acorde con la perspectiva teórica en la que se sustenta la presente investigación, el acercamiento al estudio de la realidad social ocurre mediante el uso de la construcción de tipos ideales. En el presente apartado se desarrollan tres puntos: 1) la descripción metodológica del uso de tipos ideales en una investigación social, 2) los tipos ideales de niños y niñas más estudiados a nivel mundial, y 3) la constitución de los tipos ideales que con base en el contexto sociohistórico particular descrito, serán establecidos a fin encontrar niños y niñas que encajen en dicho perfil y así, configurar la muestra para realizar el trabajo de campo.

Aunque el concepto de “tipo ideal” ya ha sido explicado desde la fenomenología de Schütz, es importante resaltar aquellos elementos metodológicos que son útiles para establecer criterios de selección que permitan posteriormente elegir a sujetos personales que correspondan a las características de los tipos ideales establecidos para este estudio.

Para entender en qué consiste el concepto de “tipo ideal” hay que remontarse a las explicaciones hechas por Schütz en cuanto al mundo de los contemporáneos en el

que la otra persona no es dada en forma directa y corporal, sino sólo de manera indirecta. Este sociólogo afirma que por medio de los “tipos ideales”, en cierta medida, el Otro se vuelve anónimo; hasta se puede decir que es reemplazado por un tipo ideal que se construyó a partir de experiencias de ciertos cursos de acción dadas previamente (Schütz; 1993: 247). Es desde esta perspectiva que Berger y Luckmann plasman su idea acerca de que “la realidad de la vida cotidiana contiene esquemas tipificadores en cuyos términos los otros son aprehendidos y “tratados” en encuentros “cara a cara” (...) los esquemas tipificadores que intervienen en situaciones “cara a cara” son, por supuesto, recíprocos”. Por lo que “la realidad social de la vida cotidiana es pues aprehendida en un continuum de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del “aquí y el ahora” de la situación “cara a cara”.<sup>191</sup>

Con base en estas ideas, un niño puede ser ubicado dentro de varios tipos ideales, por ejemplo, en la categoría de hijo único, o de persona en situación de calle, o bien, niño que vive en zonas rurales o en urbanas, etcétera. Cada uno de estos tipos ideales pertenece a un grupo específico. Desde la sociología fenomenológica, no se estudian las acciones concretas de personas en específico sino que se utilizan los tipos ideales – de los cuales se esperan comportamientos típicos – para explicar los fenómenos sociales.

Lo anterior aporta fundamentos para el presente diseño metodológico, ya que lo que aquí interesa comprender es el proceso de construcción social de la participación infantil, y por lo tanto, las acciones individuales y específicas realizadas por niños y niñas en particular no son relevantes en tanto su carácter individual; tampoco interesa obtener comportamientos colectivos basados en muestras estadísticas, ni mucho menos generalizar los resultados bajo la intención de homogeneizar a la infancia. Lo que está en el centro de atención es llegar a tener las características del tipo ideal que se quiere estudiar, para después elegir tipos personales que se aproximen a dichas características a fin regresar lo descubierto en el trabajo de

---

<sup>191</sup> Berger y Luckmann, 2006: 47 - 49

campo y llegar a construir nuevos tipos ideales o bien, enriquecer a los que ya existen.

A partir del planteamiento teórico formulado, la manera más adecuada para estudiar la participación infantil como fenómeno social se logra sólo a través del estudio de los tipos ideales de niños y niñas. Al mismo tiempo vale la pena no perder de vista que el acento estará puesto también en las actitudes naturales y condiciones “típicas” referentes al aspecto público de la participación de la infancia, con motivaciones hacia el ejercicio de una ciudadanía presente y como elemento de formación para una ciudadanía adulta.

Dentro de esta perspectiva se considera a la infancia como una estructura social permanente y al mismo tiempo como una institución social, donde la participación funge como elemento de legitimación y mantenimiento de la misma. A través del estudio de los tipos personales se buscará conocer cómo perciben los niños y niñas su realidad, cómo se socializan a partir de desarrollar una identidad y sentido de pertenencia hacia su ciudad y en qué y cómo opinan, deciden y actúan en ella; y desde ahí construir tipos ideales.

En la perspectiva metodológica, hay que distinguir tres momentos o dimensiones en relación a la existencia del “tipo ideal”. El primer nivel corresponde a las tipificaciones que las personas hacen en el mundo de la vida cotidiana, a partir de las cuales se homogeneizan y vuelven anónimas tanto las personas como las acciones, volviéndose impersonales. Es relevante destacar que los tipos ideales abarcan: a) contextos subjetivos pre-dados de significado, b) productos, c) cursos de acción y d) objetos reales e ideales, cuando cualquiera de esas cosas es resultado de la conducta humana. En otras palabras, Los tipos ideales pueden ser tipos de curso – de – acción o bien tipos personales. Entonces, se puede decir que un tipo ideal personal tiene una conducta típica y genera productos típicos.

El segundo nivel se ubica en el estudio del mundo social y contempla la creación de los tipos ideales como marcos interpretativos de la realidad. Aquí hay que tener en cuenta lo que Schütz afirmó respecto a que “la ciencia social es enteramente un conocimiento explícito de meros contemporáneos o de predecesores; en ningún punto se remonta a la experiencia cara a cara” (1993: 251). Ello conduce a que metodológicamente la postura del investigador se ubique en contextos subjetivos de significado que pueda interpretar sólo a partir de los procesos subjetivos típicos de los tipos ideales. Es así que, para acercarse a la realidad de un fenómeno social es necesario hacerlo a través de los tipos ideales, ¿cuáles? Los que el investigador construya para su estudio.

Para la constitución del esquema interpretativo típico – ideal, Schütz muestra varias ideas, por ejemplo, argumenta que el proceso de entender la conducta de los otros “consiste esencialmente en hacer un corte en nuestra experiencia de otra persona y, por así decirlo, “congelarlo en un portaobjetos”, lo cual se logra mediante una síntesis de reconocimiento (1993: 215) Aún así, el “tipo ideal” encierra niveles altos de complejidad ya que guarda el reflejo de la percepción de un fenómeno social, es decir, viene a ser el resultado de un proceso por medio del cual se reconstruye conceptualmente el sentido de la acción social de un fenómeno determinado (Gutiérrez, 2004b: 34). Este autor enfatiza que el “tipo ideal” es la abstracción de una parte de la realidad histórico – social, mediante conceptos de acuerdo con la selección hecha por el investigador a fin de hacer comprensibles las relaciones sociales, mismas que se identifican particularmente por medio de la elección de un fenómeno de interés para el dicho investigador.

El mismo Schütz se plantea la pregunta: ¿qué significa construir un tipo ideal? Para responderse recurre a Weber para afirmar que no significa la aplicabilidad del tipo ideal a acciones futuras, sino más bien la selección de ciertos actos de una o más personas como típicamente pertinentes. Para estos sociólogos: “Un acto se define como “típicamente pertinente” si se origina en motivos que pueden establecerse como constantes o invariables en el actor en cuestión. Pero esto significa tan sólo

que el acto es repetible, en otras palabras, que el tipo ideal derivado de él tiene la idealidad del “etcétera”, “del de una y otra vez”” (Schütz, 1993: 256)

Es muy importante apegarse a la idea de Weber respecto a que la construcción y relación de los tipos ideales no constituye la explicación de la realidad, sino que sencillamente pretenden ser modelos que deben ser verificados o rechazados por la investigación. Esto es así porque los tipos ideales son construcciones conceptuales para aproximarse a la realidad. Al respecto, Schütz (1993: 37) señala que:

“Los tipos ideales no equivalen de ninguna manera a promedios estadísticos, porque se los selecciona de acuerdo con la clase de pregunta que se formula en cada oportunidad, y se los construye de acuerdo con los requerimientos metodológicos de estas preguntas. Tampoco son, sin embargo, fantasmas vacíos o meros productos de la fantasía, pues deben ser verificados mediante el material histórico concreto que comprende los datos del científico social. Mediante este método de construcción y verificación de los tipos ideales, puede interpretarse estrato por estrato el significado de los fenómenos sociales particulares como significado al que tienden subjetivamente los actos humanos. De esta manera puede develarse la estructura de significados intencionales e inteligibles.

El tercer nivel corresponde a la aplicación del tipo ideal como esquema interpretativo de acciones reales concretas. Desde el enfoque de Schütz: “en la medida en que puede aplicarse el término “tipo ideal” a cualquier esquema interpretativo bajo el cual se subsuman experiencias, no surge ningún problema particular para el especialista en ciencias sociales (1993: 215). Pero aquí es importante señalar que el interés del esquema interpretativo radica en comprender la acción social a través de conocer los motivos - para y los motivos – porque de los actores.

Ante esto, Schütz formula explícitamente la pregunta acerca de cómo podemos conocer los motivos de otra persona. Para ello se apoya, de nuevo, en Weber, para resaltar que:

“Un motivo es un contexto de significado que el actor o el observador consideran como el fundamento significativo de la conducta. (...) en el momento que lo

deseé el observador puede preguntar al actor y el actor puede decir al observador cuál era exactamente el “alcance” de su proyecto. Es precisamente este alcance lo que el observador no puede determinar meramente observando. Sin embargo, agrega, en la observación social indirecta la situación es por completo diferente. En este caso no hay ninguna distinción entre el contexto del significado del observador y el del actor. La razón es simple: si existe una persona real correspondiente al tipo ideal postulado por el observador, entonces esa persona tenderá, por definición, a lo que el observador tiene en su mente. Sin embargo, los motivos adjudicados al tipo ideal debe ser tanto causalmente adecuados como adecuados en el nivel de significado. Aquí está hablando del “motivos típico” como el motivo de una persona individual que es aprehendido por medio del método típico- ideal Schütz (1993: 256 - 257)

Es por ello que cobra relevancia el uso de los “tipos ideales” para explicar la realidad, ya que como afirma Schütz:

“Paralelamente con la creciente anonimización de la otra persona previamente dada, ocurre un autodistanciamiento cada vez mayor de su personalidad viviente. Cuanto más anónimo es el partícipe, menos directa y personal es la relación y más conceptualizados deben ser mis tratos con él. Y cuanto más conceptualizado es mi partícipe, menos puedo considerarlo como un agente libre (...) el tipo ideal, cuando se lo concibe correctamente, carece de toda libertad; no puede transcender su tipo sin dejar de ser un mero contemporáneo y transformarse en un coasociado mío en la experiencia directa (Schütz, 1993: 247)

Dentro del ejercicio de aplicar los “tipos ideales” como selección interpretativa, en el método fenomenológico sobresale como clave el hecho de no se trata de buscar diferencias entre los puntos de vista personales del investigador y de los actores estudiados, sino la comprensión de la visión de otro desde su propio contexto.

En esta parte vale la pena retomar tres reflexiones que, basadas en las ideas de Max Weber, señala Gutiérrez (2004b: 45). El primero de ellos se refiere al hecho de que tanto la selección del objeto de estudio como la construcción de los tipos ideales corresponden a los intereses subjetivos del investigador, mismos que están acordes a sus valores y cosmovisión. Aunque esto no quiere decir que sea una selección caprichosa, sino que debe entenderse como una opción que se toma al pensársele como de interés compartido. El segundo tiene que ver con el hecho de que el objeto de estudio, en este caso, la participación infantil, existe independientemente de que



el investigador pueda pensar sobre él. Y el tercer elemento apunta a la relación entre el sujeto y el objeto, donde el primero representa al segundo por medio de estructuras conceptuales que reflejen las características generales del fenómeno seleccionado, es decir, los tipos ideales.

En la construcción de los tipos ideales, metodológicamente hablando es preciso especificar por qué medios, conceptos y técnicas, el investigador establecerá los acercamientos a la realidad de los fenómenos sociales y cómo les dará una explicación. Gutiérrez (2004b: 46) menciona como ejemplo lo que Max Weber emprendió para estudiar el fenómeno del “capitalismo occidental”, construyó como tipos ideales los siguientes conceptos: protestantismo ascético, las ideas de vocación, espíritu del capitalismo y racionalismo económico; aparte de definirlos estableció entre ellos relaciones de causa, medio y fin.<sup>192</sup> Para el caso del presente estudio, ¿cuáles serían estos tipos ideales que explican el fenómeno social elegido? Tomando como punto de partida el hecho de que el proceso de interiorización señalado por Berger y Luckmann se encuentra fuertemente condicionado por la clase socioeconómica a la que pertenece el niño, es que se determina que los tipos ideales a tomar en cuenta en este estudio partirán de esta diferencia básica. Además como ya se mencionó anteriormente, el espacio geográfico delimita también el socioeconómico, y quizá las dinámicas de los momentos de la construcción social, sean distintos.

En síntesis, para esta investigación únicamente se considerarán tipos ideales de niños y niñas, es decir, desde su papel social como “contemporáneos” con actitudes y acciones de participación “típicas” infantiles en los ámbitos públicos. Serán estos sujetos sociales los que, a través de diversos instrumentos, expresen la forma como están percibiendo el mundo como realidad objetiva y subjetiva, y cuáles son las acciones por medio de las cuales exteriorizan su participación. Por otro lado, es preciso tener presente que para llegar a la comprensión de la realidad social es

---

<sup>192</sup> Para conocer este estudio, consultar: Weber, Max (1979) La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Premiá, México.

esencial estudiarla en su cotidianeidad, ya que es ahí donde el investigador descubre cuáles son las actitudes naturales frente a las condiciones “típicas” de cualquier realidad social (Luckmann, 1996); es entonces que, consecuentemente con esto, el escenario del estudio de la construcción social de la participación infantil será la vida cotidiana, su actitud natural y las condiciones “típicas” de los tipos ideales.

### 7.8.1. Tipos ideales de niños y niñas en las investigaciones sociales

En esta sección se considera valioso mostrar un panorama general sobre los tipos ideales infantiles que se han construido a partir de distintos análisis y estudios sociales. Vale la pena aclarar que lo que aquí se presenta tiene como fin proporcionar una perspectiva global a fin de entender mejor la figura del niño y de la niña en las sociedades actuales. Resulta contundente que no es correcto ni válido referirse, en local ni en lo internacional, a la presencia de una sola infancia, ya que hay muchas y variadas infancias coexistiendo en tiempos y espacios; No obstante, que compartan elementos comunes.

Se puede decir que es la desigualdad lo que caracteriza al mundo social del siglo XXI, incluido el de los niños y niñas. Esta denuncia que de manera reiterada presenta la UNICEF coincide con los estudios sociológicos realizados en torno a la infancia. En este sentido es importante señalar que la problemática que destacan los sociólogos no se centra en la existencia de varias infancias – ya ha quedado demostrado que éstas son un producto social de contextos históricos específicos y que es consecuencia “natural” de las relaciones sociales – sino en la terrible inequidad que persiste entre el bienestar de las mismas. Lo inadmisible no es la diferencia sino la desigualdad que ha avanzado en su extrapolación y en su carácter hereditario (CEPAL – UNICEF, 2002:22).

Estos acercamientos han evidenciado las desigualdades que existen entre las infancias como consecuencia de los modelos económicos, políticos y sociales. Asimismo estas aproximaciones científicas han señalado que dichas desigualdades se han acrecentado con la aplicación del modelo neoliberal, la globalización y el posmodernismo generando dos macro categorías de infancia: la rica y la pobre (Rodríguez – Breitman, 1994; Narodowski, 1999; Carli, 2005).

Es entonces a partir del concepto de desigualdad que se puede decir se han construido ciertos tipos ideales infantiles. En este tenor, Rafael Mendoza (2007) señala que las inequidades entre las infancias no sólo corresponden a elementos materiales sino que también éstos lo son de carácter emocional, intelectual y cultural. Este autor afirma que este conjunto de desigualdades son la causa del escenario actual en el que *“millones de niños y niñas no acceden al juego de la infancia ya que el sistema los expulsa, los coloca en la pobreza, les roba el sueño y la libertad para pensar por sí mismos”*<sup>193</sup>. Por su parte, Clara Jusidman<sup>194</sup> refuerza el carácter multidimensional de la desigualdad, asegurando que ésta va más allá de los ingresos familiares, involucrando también diferencias de género, étnicas, de raza y lugar de residencia, incorporándose así el problema de la discriminación.

Uno de los primeros estudios sobre las dos macro categorías de niños y niñas fue el de Jorge Ochoa (1983) quien distinguió entre las infancias pobres y aristocráticas. Por su parte Narodowski (1999) añadió un elemento más de desigualdad: el acceso a la información y a las tecnologías; a los que sí contaban con éste los denominó “infancia hiperrealizada” mientras que al resto los identificó como “infancia desrealizada”. Lo que trasciende de esta nueva clasificación es que dichas tipificaciones han modificado las relaciones intra e intergeneracional de las infancias del siglo XXI al igual que las maneras en que las infancias son tratadas. Es claro

---

<sup>193</sup> Artículo de opinión publicado por el periódico Cambio de Michoacán el día lunes 21 de mayo de 2007 en el portal [www.cambiodemichoacan.com.mx](http://www.cambiodemichoacan.com.mx)

<sup>194</sup> “Desigualdad y política social en México” en Nueva Sociedad N° 220 marzo – abril 2009, pp. 190 – 206.

que las percepciones que los adultos tienen con respecto a los niños y niñas, preceden a las formas de convivencia intergeneracional (Mazariegos, 2004).

La infancia “hiperrealizada” vista como normalizada, no peligrosa y consumista ha sido objeto de una protección que proviene sobre todo del ámbito privado: familia y escuelas particulares (Rodrigues-Breitman, 1994; Gómez y Martínez, 2005; Carli, 2009; Cussiánovich, 2003). A esta categoría se le identifica como la infancia que vive sobreprotegida de todo peligro y que por lo mismo está ajena a todo tipo de conciencia social ya que el mundo aislado en el que vive no le permite darse cuenta y mucho menos empatizar con la realidad de la infancia “desrealizada” que se vive privada no sólo del acceso a la información y a las tecnologías sino de todo factor que abone un bienestar de vida.

A su vez, la infancia pobre, “desrealizada”, marginada es vista por la sociedad en dos planos opuestos: como víctima y a la vez como victimarios (Rodríguez-Breitman, 1994). Ambos casos representan a las consecuencias derivadas por el funcionamiento de los sistemas políticos, económicos y sociales que los han arrojado a circunstancias especialmente difíciles: desamparo, explotación, exclusión, abandono, indiferencia. Siguiendo el análisis de Gómez y Martínez (2005) se puede afirmar que los cambios que han tenido lugar en la época posmoderna y que han configurado lo que Ulrich Beck denominó “La sociedad del riesgo”<sup>195</sup> han impactado directamente en las relaciones adulto – niño, de tal forma que: *“La idea de infancia que va instalándose en las representaciones sociales tiene que ver con la de un colectivo amenazado a la vez que amenazante en el contexto de una sociedad cada vez más sometida al albur del riesgo”*<sup>196</sup>. Como consecuencia, la sociedad está frente a una infancia en peligro: víctima y otra infancia peligrosa: victimaria.

---

<sup>195</sup> Ulrich Beck, sociólogo alemán que ha incluido y desarrollado el término de la “sociedad del riesgo” en varias de sus obras y que a través de él trata de explicar las transformaciones sociales de la postmodernidad. El libro de Beck al que hacen alusión Gómez y Espino es “La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad (1998), Barcelona, Paidós.

<sup>196</sup> GÓMEZ, J. M. y Martínez, R. (2005) *Riesgo y encantamiento en la construcción social de la infancia*. Sevilla, Centro de Estudios Andaluces, p. 9.

La infancia víctima ha sido el principal objeto de protección por parte del Estado. Entre ellos se ubican los niños en situación de calle, los que sufren la explotación laboral y/o sexual, el tráfico de sus personas, los migrantes, los que son forzados a participar en conflictos bélicos, los desplazados, los que se encuentran abandonados, los que viven con alguna discapacidad, los indígenas, entre otros. Pudiéramos afirmar que son aquellos a los que Eduardo Galeano llamó en su famoso poema “Los Nadie”: “los hijos de nadie, los dueños de nada”.<sup>197</sup>

Entre la infancia victimaria se ubican los niños y niñas que son percibidos como problemáticos, autores de delitos y, por lo tanto, peligrosos ya que representan un riesgo para la sociedad. Son más conocidos como menores infractores. Su realidad es muy distinta porque la sociedad y el Estado lejos de intentar protegerla han creado mecanismos para protegerse de ella. Víctimas y victimarios han sido objeto de una creciente institucionalización, ya sea a través de albergues o de cárceles, que independientemente de la intención (protegerlos o protegerse de ellos) los han conducido a un aislamiento que impide su incorporación a la sociedad a la que pertenecen. Vale la pena subrayar que la infancia vulnerable ha contado con mayor atención por los investigadores sociales y por los discursos de actores pronunciados durante la transición del siglo XX al XXI (Aguinaga y Comas, 1991). Hoy es más sencillo acceder a información de la vida de los niños y niñas en situaciones vulnerables que a la de aquellos que se encuentran sobreprotegidos en el seno familiar y de cuya vida cotidiana se ha escrito poco.

En los tipos ideales de niños y niñas mencionados se pueden apreciar tres grandes categorías. La primera de ellas se enfoca hacia los tipos ideales basados en la pobreza (niños pobres – niños aristócratas); la segunda se refiere al acceso a la información y a las tecnologías, denominando una infancia “hiperrealizada” y otra “desrealizada”; en la tercera perspectiva se visualizan dos tipos de infancia, acorde a su situación de protección: la infancia que vive sobreprotegida y otra que lo hace en el peligro, ya sea como víctima o victimaria. Sirva lo aquí expuesto como un

---

<sup>197</sup> Galeano, Eduardo (1991) El libro de los abrazos, México, Siglo XXI.

panorama de la situación de las infancias actuales en el mundo, donde por lo menos ha quedado en evidencia la alarmante polarización del bienestar infantil que ha dado pie a la generación de tipos ideales específicos para niños y niñas, que bien pueden ser aplicados a nivel local tanto como global. La estrofa del ensayo “Los prisioneros” de Eduardo Galeano, sintetiza de manera generalizada el panorama general acerca de las condiciones de vida de los pobladores más jóvenes en este siglo:

“Los hechos se burlan de los derechos. Retrato de América Latina al fin del milenio: ésta es una región del mundo que niega a sus niños el derecho de ser niños. Los niños son los más presos entre todos los presos, en esta gran jaula donde se obliga a la gente a devorarse entre sí. El sistema de poder, que no acepta más vínculo que el pánico mutuo, maltrata a los niños. A los niños pobres los trata como si fueran basura. Y a los del medio los tiene atados a la pata del televisor”.<sup>198</sup>

### 7.8.2. Tipos ideales de niños y niñas en Guadalajara, Jalisco

Los tipos ideales infantiles referidos en el anterior apartado son evidencia de la existencia de un abanico amplio y a la vez contrastante en lo que respecta a los mundos sociales de los niños y niñas, y las formas de aproximación a su estudio a partir de los tipos ideales infantiles. No obstante, el abanico presentado no está restringido a los tipos ideales presentados, en el estudio de la realidad social infantil se pueden construir otras tipologías, por ejemplo: aquellos que pueden resultar típicos de los que viven en la ciudad o en zonas rurales; de los que son migrantes, indígenas, de aquellos que si viven en la calle, en instituciones, de los hijos únicos, de los que proceden de familias numerosas, etcétera.

En síntesis, lo que se pretende decir es que la variedad de tipos ideales es ampliamente diversa, y por consiguiente, metodológicamente inasible. Es por ello

---

<sup>198</sup> Eduardo Galeano, “Los prisioneros” (<http://www.sololiteratura.com/gal/losprisioneros.htm>) en Brecha Núm. 557, Montevideo, agosto de 1996.

que resulta imprescindible en todo estudio social, delimitar claramente los tipos ideales por medio de los cuales se llevará a cabo la investigación. Dicha delimitación obedecerá, como se mencionó en el apartado anterior, a los intereses propios del investigador, que en el presente caso derivó a la decisión de seleccionar a los típicos niños y niñas tapatíos. Para ello fue necesario tomar en cuenta el contexto histórico, social y geográfico de la ciudad, a fin de obtener ciertos rasgos característicos. Un punto de partida para este propósito, fue la investigación de Oscar Reyes (2007) en la que se estudia la apropiación de la ciudad en la vida cotidiana de la infancia tapatía.

En este trabajo se visibiliza la existencia de distintas infancias en la ciudad de Guadalajara durante el Porfiriato<sup>199</sup>, aunque pudiera decirse que éstas aún persisten en la actualidad. Reyes describe cómo se diferenciaban los niños y niñas “según la cuna que los vio nacer” y en base a ésta distingue entre las infancias de “pelambre”, de “medio pelo”, de “seda” y de “terciopelo”.<sup>200</sup> Acorde con cada tipo ideal, el autor describe las contrastantes formas de vida cotidiana infantil, y cómo estos tipos y sus respectivos medios sociales condicionaban la vida futura que tendrían como adultos. Si bien Reyes no especifica las zonas o cunas de las que hace referencia, sí queda claro que el estatus social de la familia a la que se pertenece condiciona directamente el nivel de vida infantil.

Esta idea concuerda con los postulados teóricos aquí presentados, en los que se afirma que la situación socioeconómica a la que pertenece la familia de los niños y niñas es una variable altamente relevante en el proceso de la construcción social de la participación infantil, toda vez que, como afirman Berger y Luckmann el mundo social aparece “filtrado” para el individuo por la estructura social a la que pertenece así como por la idiosincrasia de quienes son sus agentes socializadores (2006: 164).

---

<sup>199</sup> Se conoce como Porfiriato a la época (1876 -1911) en la que gobernó Porfirio Díaz como presidente de los Estados Unidos Mexicanos, derrocado durante la Revolución Mexicana de 1910.

<sup>200</sup> Reyes Ruvalcaba, Oscar (2007) “La apropiación cultural de la ciudad por la niñez tapatía en los albores del siglo XX”, Herrera Feria, María de Lourdes (coord.) Estudios sociales sobre la infancia en México. Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, p. 121

De esta forma, aseguran ambos sociólogos, el niño de clase baja no solo absorbe el mundo social en una perspectiva de clase baja, sino que lo hace con la coloración idiosincrásica que le han dado sus padres (o cualquier otro individuo encargado de su socialización primaria). Es de hacer notar que si esta investigación gira en torno a los momentos de la construcción social de la realidad: objetivación, internalización y externalización; resulta válido y congruente tomar como referente para el estudio de la participación infantil, el factor de pertenencia a una clase socioeconómica ya que se toma conciencia de que:

“Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos. Las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva. De este modo, él nace no solo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo social objetivo. Los otros significantes, que mediatizan el mundo para él, lo modifican en el curso de esa mediatización. Seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas” (Berger y Luckmann, 2006: 164)

Es así que un aspecto a tomar en cuenta para delimitar los tipos ideales de niños y niñas tapatíos es su nivel socioeconómico, el cual para el caso de Guadalajara, éste guarda una relación directa con la zona geográfica de residencia. En Guadalajara, las clases socioeconómicas han sido históricamente definidas por el factor geográfico. Tal y como se puede apreciar en el apartado anterior, esta ciudad se encuentra dividida por dos grandes zonas: la oriente y la poniente. Con base en esta circunstancia particular, surge el interés en esta investigación por conocer qué diferencias y similitudes guardan entre ellas respecto al proceso de construcción social de la participación infantil.

Lo anterior llevó a tomar la decisión de elegir un tipo ideal infantil para cada zona urbana para conocer cómo los niños y niñas en cada una, vivencian su ciudad y cómo participan socialmente en ella. Esta decisión encuentra una justificación en el



estudio de Patricia Safa (1994:14)<sup>201</sup> en donde demuestra que existe una relación estrecha entre las características objetivas e históricas, el grado de estabilidad y diseño físico de las ciudades y la generación que propician de cierto tipo de experiencia de identidad y pertenencia; estos dos aspectos, como se recordará, fueron seleccionados en esta investigación como elementos esenciales del momento de interiorización, por lo que vale la pena conocer cómo se experimentan en ambas zonas de la ciudad.

Con base en el planteamiento anterior, se decidió construir un tipo ideal del niño y niña tapatío, a través de dos tipos ideales, uno para la zona oriente (la más antigua y con menor nivel socioeconómico) y otra para el poniente (más moderna y mejor nivel socioeconómico). A fin de asegurar que la única diferencia entre los tipos ideales de niños y niñas sea la zona en la que viven, se tendrá cuidado en mantener características comunes entre ellos, que pueden ser consideradas como el típico niño y niña tapatíos, éstas son las siguientes:

- 1) Vivir en un hogar nuclear donde exista la presencia de ambos padres. Se valora aquí el hecho de que experimenten un ambiente donde cumplan un rol de hijos, en otras palabras, que no estén realizando actividades económicas o domésticas para obtener ingresos, ejerzan como jefes de hogar o que no se encuentren en situación de calle, ni estén institucionalizados. Se descarta la infancia que no viva con su familia o que no ejerza el rol social de hijo, toda vez que se está considerando relevante la transmisión de elementos que desarrollen una identidad y sentido de pertenencia, así que es necesario contar con que los niños y niñas elegidos vivan con sus padres y tengan relaciones cercanas con otros miembros de su familia, principalmente abuelos; esto tomando en cuenta que en la construcción social de la realidad, la transmisión de la cultura es muy importante para la objetivación, internalización y externalización.

---

<sup>201</sup> Citada en Neri, Lourdes (2009): El espacio público urbano como generador de la integración social en los vecindarios Roma y Condesa de la Ciudad de México, 1985 – 2008. Tesis de la Maestría en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México, D.F.

Es importante insistir en que abrir la perspectiva al resto de niños, dispersaría el panorama en cuanto a la variable sobre los agentes socializadores respecto a la ciudad. Además de que el enfoque que se está estudiando sobre la participación infantil es en el ámbito público, y frente a ello, se tiene el supuesto de que la vida cotidiana de la infancia en situación de calle o institucionalizada es diferente a la de la infancia que vive un niño o niña en un hogar. Para el niño en situación de calle, los espacios públicos representan su casa o lugar de trabajo, y para los niños institucionalizados, dichos espacios son desconocidos.<sup>202</sup>

- 2) Pertenecer a familias originarias de Guadalajara, por lo menos en tres generaciones. Este aspecto responde a la intención de garantizar la existencia de la transmisión oral y de experiencias sobre las tradiciones y costumbres de la vida cotidiana de la ciudad que conlleven a la formación de una identidad y sentido de pertenencia arraigado a la ciudad. Se piensa que pudiera ser distinto si la familia del niño o niña es migrante de otro lugar, ya que no contaría con los referentes necesarios para desarrollar los aspectos que aquí interesan.
- 3) Que su vida cotidiana transcurra dentro de la misma zona de la ciudad. Es necesario especificar esto ya que como la ciudad de Guadalajara pertenece a la zona metropolitana, es común que unos niños tengan su residencia en una zona, pero se desplacen a otra zona o incluso a otro municipio para asistir a la escuela. Por esta razón se prioriza el que los niños y niñas elegidos dentro de este tipo ideal sean los que residan y asistan a la escuela dentro de la misma zona urbana, dejando un margen de posibilidad de que el resto de actividades las realicen en la otra zona.
- 4) Que asistan a la escuela. Como ya se ha mencionado, la participación que aquí se está estudiando, es aquella que se relaciona con la mejora de los asuntos

---

<sup>202</sup> Esta situación experimentada por una persona que se incorpora a otra sociedad es explicada detalladamente por Alfred Schütz en "el forastero. Ensayo de psicología social" (Ver: Schütz, Alfred. Estudios sobre teoría social. Escritos II, Buenos Aires, Amorrortu, 2003)

públicos de la infancia, por lo tanto, se quiere considerar sólo a los niños y niñas que tengan bien cubiertas sus necesidades de sobrevivencia, protección, desarrollo<sup>203</sup>; y que para los cuales la participación en el ámbito público no se refiera a lograr la existencia o mejora de su situación en el marco de estas tres necesidades, sino a una participación enfocada a la ciudadanía y mejora de las condiciones urbanas públicas.

- 5) Que se autodenominen católicos. Esta característica es importante tomando en cuenta de que muchas de las costumbres y tradiciones de la ciudad de Guadalajara están íntimamente vinculados a esta religión, por lo tanto se espera que estos tipos ideales conozcan las tradiciones religiosas y hayan participado en ellas.
- 6) Que sean niños y niñas que cursen el último grado de la educación primaria, de edades entre 11 y 12 años de edad. Si bien esta selección puede parecer arbitraria, ha preponderado la idea de suponer que al pertenecer al último ciclo de la escuela primaria, tienen mayor capacidad para expresar sus ideas adecuadamente de forma oral y escrita, en comparación a grados inferiores. Es preciso contar con niños y niñas que sepan narrar, relatar hechos y situaciones correspondientes a su tipo ideal, dentro del ámbito público de su ciudad.

Por último, cabe aclarar que la diferencia de género no será en este estudio tomada en cuenta, los dos tipos ideales referidos aplican por igual a las niñas que a los niños. La muestra estará comprendida por igual número de cada uno. De forma resumida se explican los tipos ideales de niños y niñas a ser considerados, ambos representan el tipo ideal del niño y niña tapatíos. Como se puede observar en la tabla, todas las características son compartidas, lo único que diferencia a los grupos es la zona de la ciudad en la que radican y el tipo de escuela al que asisten.

---

<sup>203</sup> Recordar que los derechos de los niños y niñas se dividen en cuatro categorías: sobrevivencia, protección, desarrollo y participación, ver p. 82 de la presente investigación.

**Tabla 7. Características de los tipos ideales de niños tapatíos considerados para la muestra a entrevistar**

Características	Tipo ideal del niño en zona A	Tipo ideal de niños en zona B
Comunes	Viven en su hogar nuclear ejerciendo un rol tradicional de hijos, es decir, sin responsabilidades económicas.	
	Residen y asisten a la escuela en la misma zona de la ciudad	
	Son tapatíos por nacimiento y sus padres y abuelos también. Todos han vivido por siempre en Guadalajara	
	Asisten a la escuela, son alumnos de sexto año de primaria	
	Se auto conciben como católicos y han participado en tradiciones religiosas	
	Son hombres o mujeres de edad entre 11 y 12 años.	
Diferentes	Radican en la zona oriente	Radican en la zona poniente

En síntesis, para este estudio social se ha elegido un tipo ideal de niño y niña tapatíos, a saber que: sean miembros de familias tapatías, jueguen el rol de hijos bajo la protección de sus padres, asistan a la escuela y sean católicos. A partir de este tipo ideal, considerando el contexto socio histórico de la ciudad de Guadalajara, Jalisco, se ha decidido estudiar el fenómeno de la participación infantil en el ámbito público, distinguiendo con base en el contexto concreto, dos subgrupos de este tipo ideal, marcando así una sola diferencia entre ellos: la zona socio geográfica que habitan.

A continuación se explica el procedimiento que se siguió para conformar la muestra acorde a las especificaciones de los tipos ideales aquí descritos.

## 7.9. Selección de la muestra

Una vez definidos los rasgos que caracterizan a los tipos ideales que fueron empleados en este estudio social, el siguiente paso consistió en elegir a los tipos personales; es decir, niños y niñas de carne y hueso, que cumplieran con las características de los tipos ideales aquí especificados. Los tipos personales seleccionados constituyen la muestra a partir de la cual se realizará la aproximación a la realidad social. Como se ha venido insistiendo, un estudio social desde las perspectivas teóricas y metodológicas aquí referidas no se persiguen resultados estadísticos, comprobables ni generalizadores, sino que el objetivo está en describir a partir de las interpretaciones de los mismos sujetos sociales una ínfima parte de la realidad social.

A continuación se describe el proceso por el cual se localizó a los tipos personales que conformaran la muestra aleatoria de 40 niños y niñas que estén cursando el último grado de Primaria, esto quiere decir que el rango de edades comprende entre 11 y 12 años. Y dado que se ha dispuesto conocer las dos zonas de la ciudad, la mitad deberá residir en la zona oriente y la otra mitad, en el poniente. De igual forma, la mitad en cada zona ha de ser mujer y el resto, hombre, no porque se vaya a prestar atención a la diferencia de género, sino sólo para garantizar su equilibrio.

Se optó por llevar a cabo el contacto de los niños y niñas de la muestra por medio de sus escuelas, ya que al hacerlo de esta manera se obtenían varias ventajas tales como las siguientes:

- a) Cubertura inminente del requisito de que el sujeto social esté asistiendo a la escuela.
- b) Disponer de un lugar de encuentro común, temporal y espacial, ya que los niños y niñas asisten los mismos días y horas; y no habrá necesidad de realizar convocatorias especiales ni abiertas, con el riesgo de que no se asistan.

c) Tener información previa sobre los sujetos sociales que permita relacionarlos con las características de los tipos ideales. En otras palabras, los profesores pueden ser de gran ayuda al momento de identificar estos tipos personales, ya sea proporcionando información y/o permitiendo hacer un sondeo. Los datos que se necesitará conocer para invitar a los niños y niñas son:

- i. Que vivan con ambos padres,
- ii. Se dediquen sólo a estudiar (que no realicen actividades económicas),
- iii. Que sus padres y abuelos sean originarios de Guadalajara
- iv. Vivan en la misma zona en la que se encuentra la escuela

En cuanto a la selección de las escuelas, se ha optado por acudir a cuatro: dos en la zona oriente y dos en la poniente, en cada una se ha de elegir una escuela del sector público y otra del privado; esto a fin de obtener datos que no resulten sesgados por un solo tipo de sector. En resumen se puede decir que a partir de la especificación de los tipos ideales de niños y niñas fue posible establecer estrategias para ubicar a niños y niñas reales que se ajustaran a los perfiles ideales y conformar la muestra para esta investigación: Un total de 40 niños y niñas de 11 y 12 años de edad, residentes de la ciudad de Guadalajara. Divididos en 20 personas de la zona oriente y 20 de la poniente; en cada zona, una escuela privada y otra pública, y en cada escuela, cinco niños y cinco niñas. Enseguida se describe el proceso de la ubicación de la muestra de niños y niñas, y cómo fue que se estableció el contacto con ellos.

### ***Procedimiento de selección de los tipos personales***

Uno de los momentos más cruciales en toda investigación es cuando el investigador hace contacto directo con la realidad cotidiana a través de una muestra seleccionada. Esto le representa la oportunidad de contrarrestar las teorías

revisadas con esa ínfima parte de la realidad en un contexto socio histórico particular. Para ello, el investigador ha de encontrar aquellos sujetos y escenarios reales que se apeguen a las características idealmente establecidas por él mismo. En este breve apartado se relata el proceso de la búsqueda de los tipos personales de niños y niñas.

El primer paso consistió en ubicar un barrio o colonia en cada zona, seguido de seleccionar una escuela pública y otra privada en cada uno de ellos. A continuación se relata cómo aconteció la elección de los escenarios concretos.

### ***Selección del barrio o colonia y sus escuelas***

Para facilitar la selección del barrio o colonia<sup>204</sup> en cada zona de la ciudad, (oriente y poniente) se determinó que se debería encontrar un elemento común entre ellos. Se optó porque ambos escenarios deberían tener una identidad colectiva e históricamente reconocida; en otras palabras, lo que Patricia Safa (2000) reconoce como “identidad vecinal”, aquello que permite tener un sentido de pertenencia, compartir representaciones colectivas de identidad y legitimar las prácticas de apropiación del territorio.<sup>205</sup> Acorde con esta autora, la identidad vecinal corresponde a lo local, a aquel lugar que es reconocido tanto por su gente como por sus espacios físicos; y lo explica de la siguiente manera:

---

<sup>204</sup> La diferencia entre los términos: barrio o colonia, se encuentra básicamente en su conformación histórica y en la vida social de sus habitantes, y no así de ubicación territorial; es decir, tanto existen barrios en la zona poniente (Ejemplo: El barrio de Santa Teresita) como colonias en el Zona Oriente (Ejemplo: La colonia Talpita). Eduardo López y Xóchitl Ibarra (1996) describen a detalle su conformación de Guadalajara y señalan que los barrios fueron elemento en base al cual creció y se estructuró esta ciudad en la época Colonial (s. XVII) y cómo las colonias fueron diseñadas por los fraccionadores a mediados del siglo XX, bajo un esquema de modernidad y los nuevos modos de vida que estaban acorde a ella. Para ambos autores el barrio aparece como una construcción social e histórica que va conformando una red de identificación y de cohesión entre los habitantes de un territorio definido mientras que la colonia se presenta como desestructuradora, fruto de un proyecto que pretende crear una unidad aislada y homogénea, contrariamente a lo que ocurre en los barrios. Fuente: (<http://www.unesco.org/most/p2wpfr2.htm#integral>)

<sup>205</sup> Safa, Patricia (2000): “El estudio de las identidades vecinales: una propuesta metodológica” en Dossier, número 19, verano, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

“La identidad vecinal es reconocida no solo por quienes habitan en el lugar, sino por el conjunto de la sociedad. Abarca a una identidad de múltiples significados y se utiliza para: 1) la construcción del sentido de pertenencia; 2) la representación colectiva de identidades urbanas y 3) para legitimar las prácticas de apropiación del territorio. La identidad vecinal es reconocida por "los lugares" y por su gente. ¿Qué es un lugar? Irwin Altman considera que un espacio conquista jerarquía de lugar cuando adquiere un significado (1989:2). Las personas se vinculan a los sitios gracias a los procesos simbólicos y afectivos que permiten la construcción de lazos y sentimientos de pertenencia. El lugar, en tal sentido, se opone al espacio como categoría abstracta. Identificarlo supone conocer el comportamiento asociado a él, sus parámetros físicos y el tipo de personas que lo habitan. La gente de un lugar no necesariamente vive allí, pero pertenece al mismo porque su presencia en el sitio es cotidiana y, por lo tanto, forma parte del entorno y de su imagen” Safa: 2000:

Bajo este parámetro debería de ser elegidos tanto el barrio como la colonia. En cuanto a la selección del barrio en la zona oriente se puede decir que fue una cuestión sencilla ya que es bien sabido que son tres los barrios más antiguos y con mayor identidad: San Juan de Dios, Mexicaltzingo y Analco<sup>206</sup> (Delgadillo: 2010: 24; Reyes: 2007; García y Gómez: 1980), y tal como lo señalan López e Ibarra (1996):

“En efecto, los tres arrabales de la ciudad de Guadalajara: San Juan de Dios, Analco y Mexicaltzingo, no figuraron en los planos de la ciudad de Guadalajara hasta 1800, a pesar de que todos nacieron con la fundación de la ciudad. Para esa fecha el primero de ellos contaba con más de 8 calles de norte a sur y 3 de oriente a poniente ; el segundo albergaba cerca de 3,000 habitantes en 1700, mientras que la ciudad no contaba con más de mil”

Con base en esta información, la selección del barrio se limitó a estas tres ubicaciones. Tomando en cuenta de que se priorizaba el hecho de que el barrio se encontrarse “del otro lado” de la Calzada Independencia (reconocida como la avenida eje que divide las dos zonas de la ciudad), el barrio de Mexicaltzingo fue descartado. El siguiente criterio de selección entre los dos barrios restantes fue el hecho de localizar escuelas públicas y privadas en ellos. La búsqueda de escuelas se realizó a través del Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas (DENUE, 2011) ubicado en el portal electrónico del Instituto Nacional de Estadística

---

<sup>206</sup> Estos previamente fueron identificados como arrabales cuya existencia data antes de la fundación de la ciudad de Guadalajara aunque figuraron en los planos de la ciudad hasta después del 1800. Incluso este último contaba con mayor número de habitantes que la misma ciudad en el año 1700 (López e Ibarra: 1996).



y Geografía (INEGI).<sup>207</sup> Los resultados obtenidos dieron la pauta para elegir las escuelas primarias en donde se llevaría a cabo el trabajo de campo.

Por lo que respecta al barrio de San Juan de Dios, sólo se ubicaron dos escuelas públicas; mientras que en Analco se localizaron tres escuelas, una de ellas del sector público que ofrece tres turnos, y dos privadas: Escuela Primaria Lucio Blanco, Colegio Medrano y Colegio Martínez Negrete, respectivamente. Dado que sólo el barrio de Analco cuenta con escuelas de ambos sectores, es que fue elegido para realizar el trabajo de campo.

Para la selección en la zona poniente de la ciudad, se optó por utilizar como referente las aportaciones de Guillermo Gómez Sustaita<sup>208</sup>, quien reconoce a las colonias Providencia y Chapalita como dos de las colonias más ejemplares y con mayor identidad en esta ciudad<sup>209</sup>, incluso escribió un libro de cada una de ellas, destacando su historia e identidad. Por lo que respecta a Chapalita, se identificaron cuatro escuelas privadas, ninguna del sector público; por lo que fue descartada como escenario. Quedando así, como única opción la colonia Providencia, donde afortunadamente se localizaron 11 escuelas, de las cuales ocho pertenecen al sector privado. De las tres escuelas primarias públicas, dos son de turno matutino y una de ellas comparte el mismo domicilio con la escuela de turno vespertino.

Una vez elegidos Analco y Providencia como los escenarios donde se realizaría el trabajo de campo, se procedió a comunicarse vía telefónica con los directores de las escuelas que aparecieron registradas en el INEGI, con el objetivo de informarles

---

<sup>207</sup> Este directorio ofrece información sobre la identificación y ubicación de todos los establecimientos activos en el territorio nacional, de acuerdo a los datos recabados durante la Actualización de Unidades Económicas, 2012. En esta versión se presentan 4,374,600 establecimientos. Fuente: <http://www.inegi.org.mx/Sistemas/denue/Default.aspx>

<sup>208</sup> Periodista premiado en diversas ocasiones por sus trabajos de investigación que han contribuido a promover la conservación de las tradiciones y la identidad tapatía

<sup>209</sup> Ver el discurso pronunciado por Guillermo Gómez Sustaita cuando le fue entregado el premio “Ciudad de Guadalajara” en reconocimiento a su trayectoria de recuperación histórica de esta metrópoli. Fuente: Ayuntamiento de Guadalajara, Acta número cinco de la sesión solemne celebrada el día catorce de febrero del año dos mil cuatro, a las 18:00 horas, en la Plaza Fundadores de esta ciudad de Guadalajara” (<http://portal.guadalajara.gob.mx/sites/default/files/ac5-04.pdf>)

sobre la investigación y pedirles la autorización correspondiente para poder establecer contacto con los niños y niñas de dichas instituciones. El primer contacto se hizo con las escuelas de Analco, donde se tuvo respuesta favorable por parte de una escuela pública de turno matutino. Este hecho dio pie para descartar a la escuela de turno vespertino de Providencia, manteniendo la intención de conservar lo más posible elementos comunes entre las escuelas de los dos escenarios elegidos. Cuando se procedió a comunicarse con las escuelas públicas de Providencia, sólo una de ellas accedió a participar; la otra mencionó que por encontrarse en etapa de preinscripciones no les era posible.

En cuanto a las escuelas particulares, en Analco, sólo una escuela privada accedió a participar; la otra se negó, sin especificar razones. La primaria que aceptó se autodefine como una institución educativa católica, dirigida por religiosas. El aspecto de religiosidad dio pie a que la escuela privada de Providencia tuviera también este elemento, por lo tanto se optó por contactar a uno de los colegios dirigidos por otra congregación. Una vez aceptada la invitación, vía telefónica, por parte de los directores, se procedió a visitar a las escuelas para tener una breve charla personal con los directivos y acordar los momentos de contacto con los niños y niñas. En cada una de éstas variaron un poco las circunstancias, como se podrá apreciar en la sección “acercamiento a las escuelas, niños y niñas”.

Hasta aquí se ha avanzado en la definición de los tipos ideales y personales así como en los escenarios y la muestra a la que se le aplicarán las técnicas de recolección de datos. Las próximas páginas tienen el cometido de especificar cuáles serán estas técnicas y cómo serán aplicadas con los grupos infantiles.

## 7.10. Técnicas de recolección de datos

Este apartado tiene como propósito detallar cuáles serán los instrumentos por medio de los cuales se obtendrá la información necesaria y pertinente para conocer cómo se ha construido socialmente la participación infantil pública en la infancia tapatía. Acorde con los supuestos teóricos – metodológicos a los que se ha adscrito esta investigación, en donde lo primordial es conocer cómo el niño y niña interpretan la realidad social desde lo significativo en el mundo cotidiano, las técnicas elegidas son el dibujo libre y la entrevista cara a cara. Enseguida se ofrece una breve descripción, desde la perspectiva teórica aquí revisada, de cada una de las técnicas a utilizar, y posteriormente se relatan las actividades a llevar a cabo con los niños y niñas.

### 7.10.1. El dibujo

Los registros visuales son uno de los recursos metodológicos más recurrentes cuando los niños y niñas participan en una investigación.<sup>210</sup> No obstante, el uso de estos registros no se recomienda a menos que el investigador cuente con la interpretación de niño o la niña. En otras palabras, la técnica del dibujo se complementa con la observación del investigador y con la interpretación del propio sujeto investigado. En este sentido, Boyden y Ennew (2000: 155), especialistas en investigaciones participativas con niños y niñas, advierten que al interpretar las representaciones visuales sin consultar a los niños, sin preguntarles cuáles son sus explicaciones y sus interpretaciones y sin averiguar acerca de las formas de ver y de la representación utilizada en la propia cultura del niño; se corre un alto riesgo

---

<sup>210</sup> Para ampliar el uso de dibujos y mapas en la participación de niños y niñas en investigaciones, consultar Boyden y Ennew (2000: 180) Asimismo se pueden consultar algunas experiencias de investigación social en las que se ha utilizado dibujos y mapas como herramientas metodológicas para conocer las percepciones de los niños y niñas se pueden encontrar en Del Val y Muriá (2008), Glockner (2008) y Programa de Infancia en Movimiento (2010).

no sólo de tratar a los niños y niñas como objetos, sino de carecer de toda validez. Por consiguiente no se contempla apropiado que el investigador se limite a observar y a interpretar por sí mismo los dibujos que realicen los niños y niñas. Esta recomendación coincide con la fenomenología de Schütz en la que el investigador no interpreta, sino que trata de interpretar la interpretación del sujeto investigado.

Desde la metodología propuesta por Schütz (1993: 204), el investigador se enfrenta a cuatro opciones para interpretar lo observado, es decir, para conocer los motivos del sujeto social, a saber: 1) buscar en su memoria acciones similares, 2) recurrir a su propio conocimiento de la conducta habitual de la persona observada, 3) inferir el motivo o bien 4) aproximarse al sujeto social y dejar que sea éste el que exprese los motivos de sus acciones. En el caso presente, se ha decidido encaminar la aproximación a la realidad a partir de esta última forma. Tomando en cuenta este aspecto, una vez que se termine el dibujo cada persona deberá describir qué fue lo que dibujó.

Otro elemento metodológico a tenerse en cuenta durante la aplicación de las técnicas de recolección de datos, es indicarle a los niños y niñas que lo que interesa conocer no son las acciones que ellos en lo particular realizan sino que expresen también aquellas que ellos consideran que los Otros hacen, otros niños y niñas “como ellos”, término que se acerca a lo que Schütz denominó “Orientación Ellos”, ya que se trata de obtener un conocimiento de la realidad más encaminado al comportamiento social colectivo, desde la apreciación de los contemporáneos y no a un comportamiento individual - psicológico.

A continuación se describen las dos actividades propuestas para responder a las preguntas de la presente investigación. En cada una de ellas se expresa el objetivo, la duración, el material que se requiere, así como las indicaciones para llevarlas a cabo. Es relevante mencionar que previo a la aplicación de estas dos actividades, se tuvo que contar las aprobaciones requeridas, ya sea de la escuela o de los padres de familia (Ver anexo).

### **Actividad 1. Dibuja tu ciudad**

**Objetivo:** Conocer cómo los niños y niñas perciben su ciudad, así como su opinión acerca del papel que los niños y niñas como él, desempeñan en ella.

**Material:** Crayones y hojas de rotafolio. Grabadora y hojas de registro.

**Duración estimada para un grupo de 10 personas:** 40 minutos

**Indicaciones:** Se les explicará que se está haciendo una investigación acerca de los niños y niñas en su ciudad y cómo participan en ella; para ello es necesario conocer lo que piensan los propios niños y niñas a través de un dibujo sobre su ciudad y de la respuesta a unas preguntas. Se les agradece el que estén presente y se le comunica que su participación es voluntaria, quien no desee hacerlo, está en su derecho. Se les informará que las sesiones serán grabadas para que después el investigador pueda registrar todas las cosas importantes que dijeron, siempre y cuando ellos estén de acuerdo.. Antes de repartirles el material se le preguntará si tienen alguna duda, el investigador deberá asegurarse que las indicaciones les quedaron claras.

La actividad se realiza de manera individual, se recomienda que trabajen un tanto separados para evitar que se influyan mutuamente en sus respuestas. Incluso se les puede comentar sobre la importancia de plasmar en el dibujo sus propias ideas, ya que no se calificará la actividad y tal cual como ellos quieran hacerlo es lo que resultará valioso. Conforme vayan terminando, se les pedirá separarse un poco del grupo para tener la entrevista individual, a fin de que las respuestas de uno no influyan en la de los otros. También es importante comentarles que cuando se reincorporen al grupo no comenten sus respuestas con sus compañeros sino hasta que haya concluido la sesión.

Al inicio de la entrevista se retoma el dibujo del niño y se le dice: “Cuando te pedí que dibujaras tu ciudad, hiciste este dibujo, ¿me puedes contar qué fue lo que dibujaste?”

Cabe aclarar que la utilización de la técnica de dibujo pudiera parecer sencilla, sin embargo, tal y como Boyden y Ennew (2000) advierten, el uso de ella es una actividad que no debe escapar de una buena planificación y autoevaluación. Estas autoras enfatizan como necesario tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Encontrar un entorno que disponga de suficiente luz, espacio y de superficies para dibujar. Minimizar el ruido, las distracciones y las interrupciones. Por ello se hará la petición expresa a la escuela participante de que proporcione un sitio con estas características.
- Asegurarse de que los niños disponen de tiempo suficiente para dibujar y que no tendrán que irse antes de acabar. Asegurarse de que otras personas no interrumpirán o interferirán el proceso mirando por encima del hombro de los niños y realizando comentarios. En este aspecto se pactará con la escuela un momento en el que los niños y niñas puedan dedicarle el tiempo completo a esta actividad.
- Considerar si quiere trabajar con niños individuales o con grupos. Pensar en cuántos niños se pueden manejar en una sola sesión de dibujo, incluyendo el disponer de tiempo y de un espacio reservado para escuchar lo que tengan que decir acerca de sus dibujos. Darles instrucciones claras. Se tiene pensado trabajar en una sola sesión con grupo de 10 niños de cada escuela.

Por último, se considera valioso retomar la autoevaluación que estas autoras recomiendan para cada sesión de dibujo, a través de las siguientes preguntas:

- ¿Resultaron claras sus instrucciones? ¿Pueden reproducirse para otro grupo?
- ¿Se tenían claramente acordados los papeles durante el diálogo? ¿Se atuvieron a esos roles?
- Se tiene un registro adecuado del contexto en el que se produjo la recogida de los datos? (Fecha, hora, lugar, personas, procesos, sensaciones/reacciones, etc.?)
- ¿Se permitió a los niños dibujar sin interferencia o vigilancia?
- ¿Tuvieron los niños suficiente tiempo para acabar sus dibujos?
- ¿Se evitó alabar a unos niños y no a otros?
- ¿Vieron los niños los dibujos de los demás e hicieron observaciones valiosas?
- ¿De qué forma acabó la sesión?
- ¿Qué otras actividades se realizaron en la sesión? ¿Estaban éstas relacionadas con los objetivos de la recogida de datos visuales?

Los resultados de estas preguntas se incorporarán al análisis de los datos.

### 7.10.2. La entrevista

La técnica de entrevista “cara a cara” es el instrumento más acertado para captar las vivencias significativas así como las interpretaciones del otro, tal y como afirma Schütz (1993: 22) sólo comprendiendo los motivos del hablante captamos su significado subjetivo. Desde la sociología comprensiva de Weber se ha destacado la comprensión observacional, la cual se refiere a observar actos de las personas; sin embargo, la aportación desde la fenomenología existencial advierte la comprensión motivacional, es decir, lo qué lleva a las personas a realizar esos actos y acciones. Y sólo a través de la palabra del otro podemos conocer sus motivaciones, aquí está la razón de aplicar la entrevista cara a cara como una técnica para obtener datos en este sentido.

Schütz deja bien claro la relevancia de este argumento al afirmar que:

“La referencia implícita al cuerpo del otro sólo ocurre generalmente en la medida en que observo en forma directa su acción y conducta y las miro como una secuencia de hechos físicos que ocurren ante mí (...) ahora bien, encuentro que todos estos hechos externos son inteligibles. Tienen significado para mí. Pero el significado que descubro en ellos no tiene por qué ser en absoluto idéntico al que tenía en su mente la persona que los produjo” (...) “Una cosa es interpretar la propia vivencia y otra por completo distinta es interpretar las vivencias de otro (...) el producto está en la mente de su creador” (1993: 51 y 246).

Por su parte, para Boyden y Ennew (2004: 163), la realización de entrevistas constituye uno de los métodos más fundamentales de la investigación social que ha de ser desarrollada como un proceso “natural” de conversación, que si bien depende básicamente de la comunicación oral, no es exclusiva de ella. Por lo tanto, resultará importante registrar no sólo las palabras sino también aspectos como el lenguaje corporal y el tono de la voz.

Ambas autoras insisten en que el investigador ha de asegurarse que los niños sabrán sobre qué tratará la entrevista y la forma en que tendrá lugar. A fin de que los niños se sientan relajados durante las entrevistas, recomiendan empezar con una actividad lúdica, razón por la cual primero se hará el dibujo y posteriormente, la entrevista. Asimismo estas autoras señalar que el investigador deberá cuidar que el espacio en el que se realice la entrevista tiene que resultar “familiar, confortable y libre de distracciones o de interrupciones” (p. 167). Al llevar a cabo las entrevistas dentro de las mismas escuelas, se confía cumplir con este componente esencial.

No obstante que la entrevista ha sido uno de los recursos metodológicos más utilizados en las investigaciones sociales con niños y niñas, su uso se ha registrado sólo en fechas recientes. Por ejemplo: en Colombia, Pinilla (2006) trabajó con 50 niños y niñas en condición de desplazamiento ocasionado por los conflictos de violencia; en Madrid, Leal y Gaitán (2006) a partir de 36 entrevistas mostraron cómo son y cómo viven cotidianamente los niños y niñas en aquella ciudad; Del Val y



Muriá (2008) aplicaron 90 entrevistas a niños españoles y mexicanos para profundizar en las explicaciones que éstos habían expresado por medio de dibujos acerca de sus ideas que tenían sobre Dios, del origen de las cosas y sobre la vida después de la muerte; Glockner (2008) entrevistó a 26 niños mixtecos en un estudio sobre el fenómeno social de la migración.

Por otro lado, también se sabe que el uso de la entrevista es pertinente tanto para grupos pequeños como grandes, ya sean homogéneos y heterogéneos; como un ejemplo se puede mencionar la investigación llevada a cabo por la asociación Promundo (2008), un estudio exploratorio en América Latina y el Caribe sobre la convivencia familiar, castigos, tareas domésticas, trabajo infantil, educación formal y convivencia entre los niños.

Es importante hacer notar que en todas estas investigaciones se ha recurrido a la entrevista como forma de ahondar en las percepciones que los niños y niñas expresan a partir de dibujos o narraciones escritas; y por lo cual nunca se utiliza de manera aislada. Sin embargo en todos los casos revisados, no importando si la entrevista fue individual o grupal, destaca la importancia de generar un ambiente donde los niños y niñas se expresen sus ideas y sentimientos con confianza, libertad y seguridad.

Las preguntas diseñadas para la entrevista de esta investigación han sido diseñadas para que las respuestas provengan de los asuntos de la vida cotidiana y desde el sentido común de los entrevistados. Además, dado que lo que interesa es conocer el mundo social de los contemporáneos, se les pregunta a los entrevistados por los “niños y niñas como tú”. Por último cabe mencionar que para asegurar respuestas de experiencias significativas, todas las preguntas son de tipo abierto, esperando que las respuestas reflejen aquellas cuestiones que les son más significativas.

Con base en lo anterior se propone trabajar un segundo momento con los niños y niñas de la muestra seleccionada con la siguiente actividad:

### **Entrevista cara a cara.**

**Objetivo:** Conocer las opiniones del niño o niña respecto a las siguientes cuestiones: actividades cotidianas de los niños y niñas como él, problemas colectivos de interés para ellos y posibles soluciones en que puedan participar.

Las preguntas previstas son cinco:

1. ¿Cuándo los niños como tú, no están en la escuela, ¿A dónde van y qué hacen?:
2. ¿Qué problemas de tu ciudad crees que les interese a los niños como tú?
3. ¿Cómo te enteras de esos problemas?
4. ¿Qué crees que pueden hacer los niños como para solucionar de esos problemas?
5. ¿Qué es lo que más te gusta de tu ciudad y qué es lo que menos?

**Material:** Grabadora y hojas de registro de respuestas.

**Duración estimada:** Máximo 10 minutos con cada niño / niña

**Indicaciones:** Después de que el niño realizar su dibujo, explica qué fue lo que dibujó y en entrevista, responde a las cinco preguntas ya antes señaladas. De parte del entrevistador es importante que preguntarle al niño si hay algo más que le hubiera gustado agregar en su dibujo o al final de la entrevista.

Una vez definidas las técnicas de recolección de datos, el siguiente paso se dirige a localizar a los niños y niñas que conformarán la muestra del estudio.. En el siguiente apartado se comparte este proceso.

## 7.11. Contacto con la muestra seleccionada

Uno de los momentos más cruciales de la investigación es el lograr acceso a los escenarios elegidos. Se requiere tener paciencia, ser respetuoso con los ritmos de trabajo y comunicar las ideas de manera clara y sencilla para que las personas responsables de las instituciones permitan al investigador llevar a cabo la recolección de la información. Como era de esperarse en cada escenario la aproximación se experimentó de una forma distinta. Enseguida se comparte de manera diferenciada cómo fue el contacto con las escuelas seleccionadas. El periodo de esta etapa fue entre febrero y junio de 2012.

### ○ ***Escuela Pública de Analco***

La primera institución que se contactó fue la escuela pública de Analco en la que de manera inmediata, el director de la escuela delegó la comunicación con la profesora de sexto año para se hicieran los acuerdos. Una vez explicado el objetivo de la investigación y la metodología para la recolección de datos, se obtuvo la autorización para volver a la escuela y tener contacto con los niños y niñas. La maestra se comprometió a en ese lapso a seleccionar aquellos que cubrieran los requisitos de la muestra (Supra: 278). En esta escuela, la maestra consideró que no era necesario pedir el permiso de los padres de familia, siempre y cuando no se hiciera videograbación, sólo el audio fue permitido. Cabe mencionar que aunque la institución autorizó la audiograbación; en todos los casos se les pidió a cada niño su permiso para audiograbar su voz, explicándole que las razones de su uso era que la conversación fuera más fluida al no tener que detenerse la investigadora a tomar nota de cada respuesta.

- ***Escuela Privada de Analco***

El contacto con la directora de esta escuela no resultó tan ágil como lo fue en la escuela pública de este mismo barrio de Analco, ya que se tuvo que invertir mayor tiempo para convencerles de participar. La directora solicitó que se le entregara por escrito una ficha informativa de la investigación así como un formato de permiso de los padres. Después de entregar ambos documentos, se acordó una fecha para entrevistar a los niños y niñas. Cuando ese día llegó, la directora mencionó que sólo a un niño y una niña, les habían autorizado sus padres participar en la investigación argumentando que no estaban de acuerdo con que sus hijos fueran audio grabados, en ese momento se le comentó a la directora que se podría prescindir de esta acción, ella comentó que ya no era posible volver a contactar a los padres para esta cuestión. Esto dio pie a pensar que había resistencia por parte de la directora, esta percepción se confirmó cuando la niña que sí participó comentó que había una compañera que se le olvidó traer el permiso de sus padres, pero que estaba interesada en participar. Así se le hizo saber a la directora, solicitándole permiso para regresar a la escuela, lamentablemente ella aseguró que no era posible hacerlo en ningún otro día.

Frente a esta situación fue necesario retomar la otra escuela privada del barrio de Analco, no obstante fuera laica. A través de una llamada telefónica con la directora se autorizó el ingreso, se acudió personalmente a explicar la intención del estudio y la metodología de obtención de datos, y se puede decir que todo fluyó sin contratiempos porque cuando se llegó a la escuela, ya la directora había seleccionado a los niños y niñas con las características de la muestra y se nos condujo a un salón donde se hicieron los dibujos y las entrevistas. Después de esta situación, la muestra de niños y niñas de escuela privada del barrio de Analco se conformó por un niño y una niña de la primera escuela así como cuatro niños y cuatro niñas de la segunda, cumpliendo así con las 10 personas requeridas en la muestra.

- ***Escuela Pública de Providencia***

Cuando se realizó el primer acercamiento vía telefónica con la escuela pública, la directora mencionó que no le era posible participar dado que estaba saturada de actividades, puesto que además de ocupar la dirección estaba a cargo del grupo de sexto año; sin embargo no cerró la posibilidad y pidió que se le diera un tiempo para volver a contactarla. Pasadas unas semanas, se le localizó de nuevo y accedió a que primeramente se le llevara al plantel una ficha informativa de la investigación, a la que se le incluyó el formato de autorización de los padres de familia, pero ella mencionó que este último no era necesario. Una vez entregada la ficha, se le explicó en qué consistía el trabajo de campo y accedió a que los niños y niñas participaran. Con base en las características de la muestra, ella procedió a seleccionar a quienes cubrían los requisitos señalados y se acordó la fecha para ir a realizar las entrevistas.

- ***Escuela Privada de Providencia***

La aproximación con esta institución puede considerarse como un ejemplo de cómo influyen de manera positiva el tener contactos previos con la institución, (algunos de sus egresados o profesores conocidos en común con el directivo) y el hecho de que la escuela reconozca y confíe en la institución donde el investigador trabaja; estos elementos definitivamente ayudan a obtener la autorización por parte de los directivos y a que estos faciliten la entrada al campo. Tal fue el caso de esta escuela.

Cabe señalar que aunque se presentó esta situación que facilitó el ingreso a la escuela, sí fue necesario formalizar el contacto entregando a la coordinadora de primaria (único vínculo, es decir, no hubo necesidad de hablar personalmente con el director general) la ficha informativa de la investigación, así como el formato de la autorización de los padres de familia, el cual sí fue utilizado. En la primera entrevista personal, la coordinadora se comprometió a presentarlo a consideración

del Consejo para que posteriormente se pudiera acudir al colegio a realizar los dibujos y las entrevistas, aunque explícitamente adelantó una pre - autorización. En esta escuela se tuvo que asistir en dos ocasiones ya que en la primera hubo una confusión por parte de la institución y únicamente seleccionaron a cinco niños, por lo que en una segunda sesión se pudo entrevistar al resto.

## 7.12. Aplicación de las técnicas de investigación

Consumado el contacto con las escuelas y habiendo obtenido la autorización para ingresar, se procedió a realizar las visitas para aplicar las técnicas de recolección de datos. En el presente apartado se relata cómo se desarrolló el encuentro con la muestra infantil y la forma en que se llevó a cabo la obtención de la información. Dado la restricción generalizada para llevar a cabo varias visitas a la misma escuela, se optó por realizar las actividades del dibujo y la entrevista en el mismo día.

Prácticamente en cada una de las escuelas transcurrió la jornada de recolección de datos de forma similar, esto es, una vez que la misma escuela había seleccionado a aquellos niños y niñas con las características requeridas para la muestra, ya fuera la maestra del grupo o la directora del plantel, asignaron un salón para realizar los dibujos o bien, en algunos casos, se utilizó el patio de la escuela. Una vez reunidos los niños y niñas se les explicó en qué consistía el estudio y que se necesitaba su apoyo para que contaran mediante un dibujo y una entrevista lo que ellos piensan sobre su ciudad.

Fue en este momento cuando se les aclaraba que estas actividades serían de forma voluntaria y que si alguno de ellos no se sentía cómodo durante la sesión, podría retirarse sin ningún problema. Vale señalar que de los cuarenta niños y niñas, sólo una de ellas, de la escuela pública de la colonia de Providencia, mencionó que no le gustaba dibujar, pero aceptó participar en la entrevista en la que también relató

lo que hubiera dibujado. También se les hizo hincapié en que se trataba de una actividad libre, esto es, que podían dibujar como ellos quisieran y que ningún trabajo sería calificado, ya que lo importante era conocer su opinión, de tal forma que por eso cada dibujo resultaba valioso.

La primera petición que se les hizo a los niños y niñas fue que “dibujaran su ciudad”, algunos preguntaban si podían dibujar ciertos lugares y cosas, a lo que se les volvía a responder: “la única instrucción es que dibujes tu ciudad, como tú quieras, de manera libre”, además se les recomendó dibujar libremente sin imitar las ideas de los demás. Después de media hora en la que los diez niños y niñas juntos estuvieron dibujando, se les pedía, conforme iban terminando, que salieran un momento del salón para responder las preguntas de la entrevista, de forma individual y evitando que los demás escucharan las respuesta que quizá podrían copiar.

Es importante apuntar que los niños y niñas de todas las escuelas se mostraron siempre con una excelente disposición para participar. En síntesis se puede concluir que el proceso del trabajo de campo fluyó satisfactoriamente, y que las pocas dificultades que se presentaron no provinieron de los niños y niñas, sino que más bien fueron de carácter institucional y por parte de los adultos, sobre todo en la primera escuela privada seleccionada en el barrio de Analco. Concluida la etapa de recolección de datos, se presentan a continuación el análisis de los mismos.

### 7.13. Esquema de análisis de la información

Acorde con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, la palabra “análisis” se refiere a la “Distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos”. No obstante, las acciones “distinguir y separar” no se realizan de manera imparcial sino que se asientan en una plataforma de intenciones particulares, determinadas por el marco teórico – metodológico que

haya sido elegido por el investigador. En el presente estudio, dicho marco apunta a las aportaciones de la Sociología del Conocimiento de Peter Berger y Thomas Luckmann, y de la fenomenología de Alfred Schütz, explicitadas en el capítulo dos.

En estas páginas se pretende precisar el esquema por medio del cual se analizó, a la luz de las teorías referidas, la información obtenida durante las entrevistas con los niños y niñas. Para lograrlo se han de tener presente de manera constante el equilibrio entre dos aspectos: por un lado, el objetivo y las preguntas de investigación; y por el otro, las características metodológicas propias de las teorías seleccionadas. Respecto a los primeros hay que recordar que el principal interés aquí es conocer cuál es la construcción social de la participación social infantil; concentrando la atención en las preguntas formuladas con respecto a los tres momentos clave propuestos por Berger y Luckmann: ¿Cómo los niños y niñas perciben la realidad dada?, ¿Cómo es que los niños y niñas son socializados en esa realidad? y ¿Cuáles son las principales acciones y opiniones que ellos externan respecto a la realidad de su mundo social colectivo?

En cuanto al segundo aspecto, hay que recordar que el camino metodológico que se eligió corresponde al método fenomenológico propuesto por Schütz, donde lo relevante recae en aproximarse a la realidad, no para explicarla sino para comprenderla a través de las percepciones y experiencias significativas de los mismos sujetos en la vida cotidiana desde el mundo social de los contemporáneos, desde el “aquí y ahora”, evitando cualquier juicio de valor del investigador.

Para el esquema de análisis de datos, se consideró también el principal instrumento utilizado para la recolección de datos, que en esta investigación fue la entrevista. Por esta razón se optó por seleccionar algunos elementos relevantes recomendados por Marí, Bo y Climent (2010) en su método de análisis fenomenológico de entrevistas, en los que se ha de:



- ✓ Intentar entender lo que está diciendo el entrevistado más que lo que se espere que diga,
- ✓ Eliminar las redundancias,
- ✓ Transcribir literalmente los significados relevantes (en el texto deben de aparecer entrecomillados)
- ✓ Agrupar significados.

Tomando en consideración estos puntos, se decidió seguir estos pasos para analizar los datos de las 40 entrevistas realizadas

- I. Transcripción de datos
- II. Elaboración de unidades de significado general
- III. Elaboración de unidades de significado relevante

A continuación se describirán con mayor detalle cómo se llevó a cabo cada uno de estas acciones, posteriormente se presenta el análisis de la información que después será interpretada a la luz de las teorías aquí estudiadas.

## **I. Transcripción**

Cada una de las entrevistas fueron audio grabadas y transcritas de forma literal e individual, separadas en grupo por escuela (Ver anexo). Posteriormente se procedió a agrupar todas las respuestas por cada pregunta, conservando la separación por escuela. (Ver anexo)

## **II. Elaboración de unidades de análisis de significado general.**

Después de realizar las transcripciones agrupadas para cada pregunta fue necesario leerlas repetidamente a fin de ir identificando aquellos conceptos que aparecieran con mayor frecuencia y con base en ellos configurar las unidades de significado general; esto implicó “recoger las diversas intervenciones agrupándolas

en porciones que formen una unidad de significado<sup>211</sup>". En síntesis, este paso consistió en que a partir de las respuestas individuales literales, se fueron distribuyendo las respuestas en las unidades de análisis generales que previamente se determinaron a partir de la lectura, finalmente se elaboró un informe de las respuestas dadas. (Ver anexos). Las unidades de significado general para cada pregunta generada a partir de las actividades de dibujo y entrevista cara a cara son las siguientes:

**Tabla 8. Unidades de significado general para analizar las entrevistas**

PREGUNTA	UNIDADES DE ANÁLISIS GENERAL
1. Cuando te pedí que dibujas tu ciudad, hiciste este dibujo, ¿me puedes contar qué fue lo que dibujaste?	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Lugares mencionados</li> <li>❖ Actividades relatadas</li> <li>❖ Juicios de valor y opiniones expresadas</li> </ul>
2. Cuando los niños como tú, no están en la escuela, ¿A dónde van y qué hacen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En casa</li> <li>• Fuera de casa, pero en su barrio o cerca de él.</li> <li>• Lejos de su barrio o colonia</li> </ul>
3. ¿Qué problemas de tu ciudad crees que les interese a los niños como tú?	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Inseguridad y violencia, Contaminación, Drogadicción, Tráfico, Corrupción, Impartición de justicia, Desempleo, Bulling, Embarazos precoces, Desempeño del gobierno, Abuso infantil.</li> </ul>
4. ¿Qué crees que pueden hacer los niños como para solucionar de esos problemas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acciones directas (Las que los propios niños y niñas llevan a cabo)</li> <li>• Convencimiento (Las que los niños y niñas sugieren que otros pueden hacer)</li> <li>• Con ayuda de los adultos (Aquellas que se pueden realizar en colaboración).</li> </ul>
5. ¿Cómo te enteras de esos problemas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Vivencial - Presencial</li> <li>❖ De escucha: Padres, Escuela, Medios de comunicación, Coetáneos</li> </ul>
6. ¿Qué es lo que más te gusta de tu ciudad y qué es lo que menos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Aspectos positivos: Parques y áreas verdes, Diversidad de lugares, Edificios de la ciudad, Cultura e historia y Varios, con una frecuencia.</li> <li>❖ Aspectos negativos: Contaminación, Inseguridad, Drogadicción, Ninguno y Varios, con una frecuencia.</li> </ul>

<sup>211</sup> Ricard Marí, Rosa Bo y Cristina Climent (2010): "Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista" en Revista de Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia, Junio, p. 119.

### III. Esquema general de objetivos, preguntas y categorías de análisis

Las categorías usadas para interpretar la información acorde a las teorías seleccionadas, son las siguientes.

Objetivo	Pregunta	Categoría de interpretación
Describir cómo los niños y niñas perciben su mundo social público cotidiano en la ciudad de Guadalajara, como una realidad que se les presenta ya dada.	¿Cuál es la imagen urbana que tienen los niños y niñas tapatíos de su ciudad y si ésta varía dependiendo del nivel socioeconómico al que pertenecen?	Creación de categorías acorde la zona en la que viven y el tipo de escuela a la que van. Se elaboraron cuatro según su tarjeta de acceso a servicios y bienes. A saber, la infancia en Guadalajara tiene cuatro “tarjetas de acceso” 1) Niños y niñas “aluminio” 2) Niños y niñas “cobre” 3) Niños y niñas “plata” 4) Niños y niñas “oro”
Relatar cómo los niños y niñas internalizan la ciudad a partir de sus mundos sociales públicos y cotidianos.	¿Qué identidad y sentido de pertenencia tienen los niños con respecto a su ciudad?	Elaboración de dos tipos ideales infantiles categorizados con respecto a su relación con la ciudad: 1) Niño endémico 2) Niño cosmopolita
Explicar cómo los niños y niñas vivencian – en sus mundos sociales cotidianos – los problemas públicos urbanos que les son prioritarios, desde una perspectiva de participación ciudadana infantil.	¿Cómo perciben, internalizar y externalizan los niños y niñas los problemas públicos de la ciudad?	Siete tipos ideales infantiles en Guadalajara con respecto cada problemas públicos urbanos identificado: 1) Niño temeroso 2) Niño ecologista 3) Niño endémico 4) Niño desafiado 5) Niño inconforme 6) Niño lúdico
Describir cuáles son las soluciones que los niños y niñas tienen para enfrentar cada uno de los problemas públicos que les son prioritarios.	¿Cuáles son los tipos de soluciones que los niños y niñas ven frente a los problemas públicos urbanos que les son prioritarios?	Se usaron tres tipos de participación: a) Directa b) Persuasiva c) Delegada

## **TERCERA PARTE. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

### **Resumen**

Como consecuencia de la recolección y análisis de la información obtenida a partir de las entrevistas realizadas con 40 niños y niñas, se presenta esta tercera parte en la que se interpreta los datos a la luz de las teorías seleccionadas. Esta parte se compone de dos capítulos, el primero de ellos se divide en tres apartados que describen la realidad objetiva urbana a los ojos de los niños y niñas, siete tipos infantiles relacionados con las formas en que la infancia internaliza los problemas públicos urbanos y las formas en que los niños y niñas externalizan la participación con respecto a ellos. El segundo capítulo es una reflexión dialógica entre la perspectiva teórica y los resultados proporcionados por la infancia tapatía.

## Capítulo 8: Infancias tapatías en el siglo XXI

Este apartado tiene como objetivo presentar, a partir del análisis de la información obtenida en las entrevistas, tres significados temáticos vinculados a la construcción social de la participación infantil, y que responden al interés del investigador al relacionarse con los momentos de la construcción social de la realidad identificados por Berger y Luckmann (Supra. apartado 3.6). Los significados temáticos a desarrollar son:

- A. Siete tipos ideales para el estudio de la infancia en Guadalajara
- B. La imagen urbana desde la mirada de la infancia tapatía
- C. Tipos de soluciones que los niños y niñas proponen a los problemas urbanos y su relación con las formas de participación infantil

En el primer significado, se toma como sustento las afirmaciones de Weber y Schütz en cuanto a que los fenómenos sociales, en este caso la construcción social de la participación infantil, deben entenderse propiamente en función de los tipos ideales; por este motivo se decidió construir siete tipologías infantiles que ayuden a comprender cómo es la vivencia significativa de la infancia tapatía actual con respecto a su ciudad y a los problemas comunes que experimenta cada tipo ideal elaborado.

Después se resolvió que además era necesario conocer qué imagen en común tienen de su ciudad todos los niños y niñas de la muestra; esto se convierte en el segundo significado temático. Se considera relevante descubrir lo que les es más significativo de Guadalajara, lo positivo y lo negativo. Esta información es de gran utilidad para el análisis de esta investigación porque se pueden llegar a interpretar los posibles contextos motivacionales que impulsen la participación infantil en la mejora de la imagen urbana. O dicho de otra manera: Si se desea que los niños y niñas participen activamente en su ciudad, se ha de conocer primero, qué es lo que piensan de ella que puede dotarles de motivaciones para participar.

En este mismo tenor, se redactó el tercer significado en el que se expone la relación que existe entre los tipos y niveles de participación que se han mostrado anteriormente (Supra. p. 115) con los tipos de soluciones que los niños y niñas creen que son las mejores para atender los principales problemas urbanos.

Al describir estos tres significados temáticos se ha enfrentado un importante reto que tiene que ver con mantener un balance entre proyectar una visión global de la infancia tapatía ensalzando las interpretaciones intersubjetivas comunes de los cuatro grupos seleccionados, y simultáneamente dar a conocer las diferencias de que existen entre ellos, a consecuencia de coexistir en distintas zonas sociodemográficas.

La salida que se dio a esta encrucijada fue la de crear una referencia particular para cada grupo, así, cuando sea necesario diferenciar un grupo no se diga: “el niño de la escuela pública o privada de tal o cual zona”, sino que se utilice un término en particular que los distinga y vaya acorde con la teoría fenomenológica de Schütz. Fue así que se optó por llamar la atención al hecho de que cada grupo posee diferentes conjuntos de esquemas interpretativos de las vivencias y que estos están vinculados con la zona en la que viven y del tipo de escuela a la que van. Pero ésta no es la única distinción, había que llevarlo a un nivel de análisis más profundo.

¿Con qué se pudiera vincular el hecho de vivir en un lugar y asistir a un tipo de escuela? Para dar una respuesta satisfactoria a los objetivos de este trabajo, se tomó en cuenta el contexto social propio de la ciudad de Guadalajara (Supra. apartado 3.7) en el cual se explica que una de las principales diferencias entre las zonas oriente y poniente de esta ciudad está en el nivel socioeconómico de las familias; los que viven en la primera se encuentran en niveles menos favorecidos que los segundos.

La diferencia entre en ambos es clara, pero ¿cuál sería el factor de distinción entre los dos grupos que viven en la misma zona? Nuevamente el indicador

socioeconómico sirvió para despejar esta pregunta. Se partió de la suposición de que el estudiar en una escuela pública significa, dentro de este particular contexto urbano tapatío, que no se cuenta con los suficientes recursos económicos para solventar una escuela de paga y que por lo tanto, aun viviendo en la misma zona existen familias de distintos niveles socioeconómicos. Conjugados todos estos elementos y sin entrar a muchos detalles, se pueden identificar que cada grupo de la muestra tiene, por leve que sea, un diferente nivel.

El siguiente paso llevó a encontrar una relación de cada uno de estos niveles con algún elemento de las políticas públicas, dado que éstas son un elemento principal en esta investigación. Finalmente se optó por centrar la atención en el acceso que tienen los niños y niñas a bienes y servicios, y si éstos son de carácter público o privado. Fue así que para distinguir a cada grupo de la muestra, se le asignó acorde con su nivel socioeconómico identificado, una virtual “credencial de acceso” a los bienes y servicios urbanos por medio de la cual se reflejara la dependencia que tiene con respecto a los bienes y servicios que proporciona el Estado.

En la tabla siguiente se pueden apreciar en su conjunto cómo el tipo de metal con el que se califica cada credencial, representa el nivel de acceso que tiene el niño: Mientras más valor tenga el metal, mayor es el acceso a lo privado y se tienen menor dependencia de lo público.

Cabe reafirmar que estas caracterizaciones se elaboraron con el propósito de facilitar el presente análisis más no son el resultado de ninguna investigación que refleje con precisión los niveles socioeconómicos de la infancia tapatía, mismo que podría ser un tema pertinente de estudio.

**Tabla 9. Tipos infantiles según zona y escuela**

	Zona oriente	Zona poniente
Escuela pública	Acceso con credencial de ALUMINIO	Acceso con credencial de PLATA
Escuela privada	Acceso con credencial de COBRE	Acceso con credencial de ORO

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el trabajo de campo.

Para cada uno de estos conjuntos, se describirá de manera general cómo transcurre su mundo social de la vida cotidiana y se explicará en qué consiste cada tipo de credencial que le fue asignado para distinguirlo de los demás.

Para cada uno de estos conjuntos, se describirá de manera general cómo transcurre su mundo social de la vida cotidiana y se explicará en qué consiste cada tipo de credencial que le fue asignado para distinguirlo de los demás.

El primer grupo son los **niños con credencial de aluminio**, ellos prácticamente no tienen acceso a bienes ni servicios de carácter privado por lo que depende por completo de los que sector público ponga a su alcance. Se trata de los niños y niñas que viven en la zona oriente de la ciudad, específicamente en Analco, y asisten a la escuela pública. Su mundo cotidiano transcurre dentro de los límites de ese barrio. Los lugares que más frecuentan son los parques públicos donde juegan deportes en equipos (como básquet, vóley o fútbol) y cuando quieren hacer uso de computadoras o jugar videojuegos, deben de asistir a establecimientos donde



rentan su servicio ya que no tienen en casa. Si salen a vacacionar lo hacen a lugares muy cercanos a la metrópoli y visitando a familiares.

El grupo que le sigue es el de los **niños con credencial de cobre**, que también viven en Analco, pero tienen acceso a más servicios de carácter privado: van a colegio de paga, tienen computadora en casa, toman clases particulares de arte o deportes por las tardes y carro propio. Si bien su mundo social transcurre más allá de los límites del barrio, está circunscrito a la zona oriente de la ciudad. Estos niños también acuden a los parques a jugar, pero además llevan cosas para jugar: pelotas, patines, bicicletas o mascotas que pasear, pertenencias que no mencionan tener los niños con credencial de aluminio. También acuden a las plazas comerciales circundantes al barrio. Vacacionan en otros estados del país, la mayoría de las veces para visitar a familiares.

Del otro lado de la ciudad, al poniente, se encuentran los **niños con credencial de plata**, viven en la colonia Providencia y asisten a la escuela pública, son identificados con esta credencial porque tienen una visión más completa de la ciudad, con respecto a los dos anteriores, ya que conoce la zona oriente, por lo menos el centro histórico; pero también conocen y habitan en la zona poniente. Tiene computadora en su casa y automóvil particular, por lo que ellos comentaron, se sabe que transita más por la ciudad que los grupos infantiles de Analco. En las tardes toman clases particulares de arte o deporte, acude a Unidades Deportivas públicas, donde las clases tienen un costo. Su tipificación responde más que nada al hecho de que a pesar de habitar en una colonia de mayor estatus socioeconómico y tener accesos privados, el servicio de educación al que accede es de carácter público.

Por último, se identifica a los **niños con credencial de oro**, que viven también en Providencia, al poniente; pero tienen un nivel más alto de vida que el niño con credencial de plata, esto se puede ver reflejado en mejores tipos de carros o casas que tiene. Aunque también conoce el centro de la ciudad, no porque lo visita de

manera cotidiana y camina por sus calles (como lo hacen los niños con credencial de aluminio y cobre), sino porque acude esporádicamente para ir a los teatros y a los museos. Además concurre sólo a las plazas comerciales que están en la zona poniente, sobre todo las que están más de moda y un punto importante es que acude no sólo para pasear sino para comprar. Además toma clases particulares de arte y deporte en academias, asiste al estadio de fútbol, acude semanalmente a los clubes deportivos privados, vacaciona dentro y fuera del país, pero en especial, tiene acceso a una educación privada en escuelas, por lo general con alto prestigio social.

Estos cuatro tipos de accesos, caracterizados por credenciales metálicas, representan los diferentes conjuntos de esquemas interpretativos de las vivencias y son trascendentales en un análisis fenomenológico, ya que se refiere a los esquemas que cada niño y niña tiene disponible dentro de su repositorio de experiencia y que utiliza para clasificar cada vivencia que experimenta. O como indicó Schütz: “la interpretación de la vivencia es la referencia de lo desconocido a lo conocido” (Schütz, 1993: 111) y hay que recordar que la labor del investigador fenomenológico consiste en llegar a comprender cómo el otro interpreta sus propias experiencias significativas.

Asimismo es de vital importancia ser conscientes de que a cada referencia de credencial de acceso envuelve no solo un esquema de interpretación, sino varios de ellos, esto responde a lo que Schütz indica: “Ninguna vivencia puede agotarse mediante un solo esquema interpretativo. Más bien, cada vivencia está abierta a múltiples interpretaciones (Idem, p.114).

Como se ha insistido a lo largo de este documento, la realidad es compleja y por consiguiente, su análisis también lo es. Por ello quizá pueda resultar al principio un poco confuso ir entendiendo que en los tres significados temáticos habrá puntos de encuentro, o sea, interpretaciones intersubjetivas, compartidas por los niños y niñas de los cuatro grupos; pero también distinciones que harán alusión a los diferentes

esquemas de interpretación sobre las mismas vivencias, dependiendo del grupo al que se pertenezca:

- Niños con credencial de aluminio = A
- Niños con credencial de cobre = C
- Niños con credencial de plata = P
- Niños con credencial de oro = O

Estas claves serán útiles para simplificar la identificación de los testimonios textuales que han sido seleccionados para sustentar el análisis y las interpretaciones que se deriven de la información obtenida durante las entrevistas.<sup>212</sup>

## **Siete tipos ideales para el estudio de la infancia tapatía**

En la elaboración de las tipologías, el interés que guía al investigador en cada estudio social juega un papel determinante porque tal y como menciona Max Weber, las selecciones que se van haciendo durante la investigación, dependen mucho del propio interés de quien la realiza. Por ello, se cree necesario justificar que para el presente caso, la construcción de estas siete tipologías infantiles fue pensada para que posteriormente pudieran ser estudiadas a la luz de la participación social infantil y las políticas públicas urbanas, los cuales son temas centrales en este trabajo.

Tomando en cuenta lo anterior, se analizaron las interpretaciones de los niños y niñas entrevistados y con los datos obtenidos, se identificaron que existen problemas prioritarios, así como formas de habitar la ciudad y también elementos que deben ser considerados para que los niños y niñas puedan participar

---

<sup>212</sup> Para consultar las transcripciones completas ver el Anexo al final de este documento.

activamente de las políticas públicas. Estas tres grandes categorías, por así llamarlas, dieron pie a siete tipos ideales infantiles.

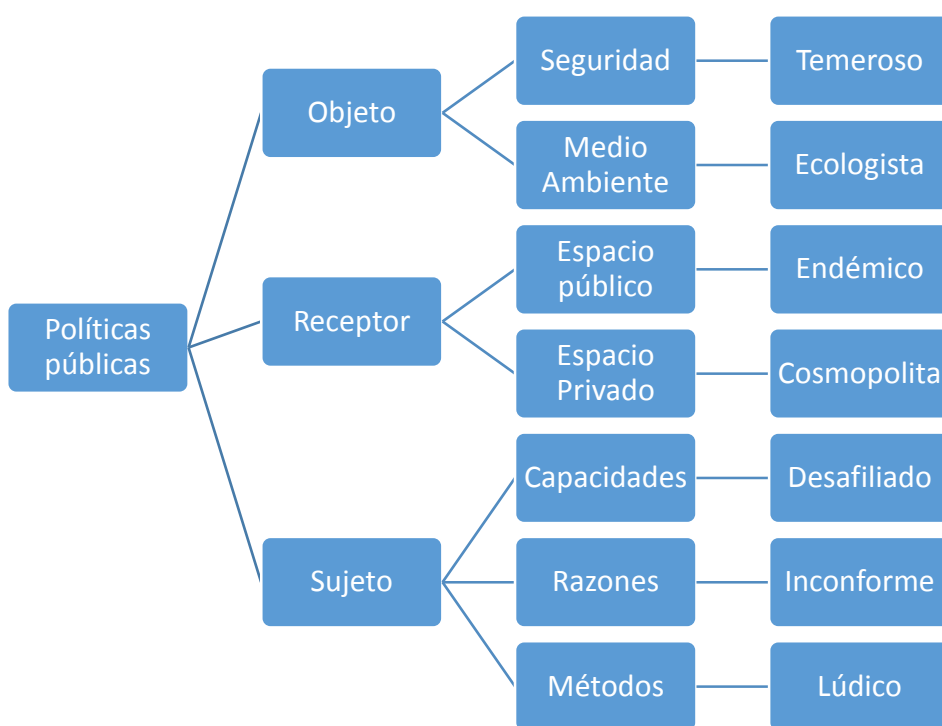
Es importante señalar que en este ejercicio de construcción de tipos ideales infantiles se buscó poner en el centro de atención a los niños y niñas como sujetos activos, como ciudadanos, con ello se pretende alejarse de cualquier visión adultocentrista, en la que tradicionalmente desempeñan un papel receptivo y proteccionista. Como se puede apreciar: los dos primeros tipos ideales, el **niño temeroso** y el **ecologista**, reflejan las principales problemáticas urbanas que más preocupan a la infancia tapatía: la inseguridad y el medio ambiente.

El tercer y cuarto tipo ideal, **niño endémico** y el **cosmopolita** reflejan, más que cualquier otro, los marcados contrastes que vive la infancia al habitar su ciudad y cómo dichas polaridades al estar relacionadas con el nivel socioeconómico de las familias a las que se pertenece, determinan la forma en que usan los espacios públicos y los privados, y este uso es el que va configurando el perfil de la infancia como receptora de las políticas públicas.

Los últimos tres caracterizan a los niños y niñas desde sus potencialidades como sujetos de las políticas públicas. Vale insistir que no se pretende decir lo que teóricamente debería considerarse sino lo que resultó como vivencialmente significativo para los grupos infantiles entrevistados y que surgen como elementos a ser tomados en cuenta en las políticas públicas desde un posible enfoque de participación infantil. En este tenor, el quinto tipo es el del **niño desafiliado**, es decir, aquel que no se encuentra inscrito o asociado en ninguna organización. Llamó la atención construir este tipo ideal para cuestionar si frente a este contexto los niños y niñas tienen las capacidades y el andamiaje básico que se requiere para participar en actos colectivos siendo que no experimentan a temprana edad situaciones de asociación.

En el sexto lugar se presenta el **niño inconforme**, considerado como un sujeto molesto con la realidad social urbana que vive; se cree que estas inconformidades podrían desarrollarse como motivos o razones que impulsen sus ganas de participar en las posibles soluciones a los problemas urbanos. Por último, el séptimo tipo ideal es el **niño lúdico**, con él se pretende visibilizar que los niños, como sujetos de las políticas, requieren no sólo de espacios destinados para el juego sino de herramientas lúdicas para que puedan participar en el diseño y la implementación de las políticas mediante acciones que contemplen el factor lúdico, propio de su edad. En el gráfico se puede apreciar a cada uno de estos tipos ideales en su conjunto.

**Gráfico 4. Tipos ideales infantiles tapatíos a partir de la información obtenida**



Fuente: Elaboración propia

En los próximos apartados se explica en qué consisten estos siete tipos ideales, para ello se ha decidido describir en cada uno de ellos los tres momentos

relacionados con la construcción social de la realidad (Berger y Luckmann: 2006) y que son los siguientes:

- a) La percepción del mundo objetivo. Esto es, qué características tiene la realidad la vida cotidiana que ante la mirada de cada tipo infantil se perciba como dada.
- b) La internalización de la realidad objetiva. Se describirán cuáles son los agentes de socialización y qué tipo de relaciones sociales entabla el niño con ellos, y
- c) Los motivos “porque” y “para” de las acciones sociales típicas, los cuales están relacionados con el momento de la externalización frente a las situaciones problemáticas que enfrenta la ciudad, según las propias opiniones infantiles.

## 8.1. El niño temeroso

Al *niño temeroso* le espantan las situaciones de robos, delincuencia, secuestros, asesinatos y violencia que actualmente se vive en la ciudad de Guadalajara. Es así que para este tipo ideal, la realidad objetiva de la vida cotidiana tapatía se le presenta como insegura y peligrosa. Aunque sí se registraron algunos comentarios que hicieron referencia a la violencia intrafamiliar; primordialmente, la preocupación infantil gira en torno al ámbito público, a lo que sucede fuera de las casas y las escuelas o de cualquier otro lugar cerrado. El mundo social dado, a los ojos del *niño temeroso*, es un mundo hostil en el que se debe estar protegido por sus padres o por la escuela porque el andar solo por las calles eleva la posibilidad de ser robado, secuestrado o asesinado.

Dentro de esta realidad objetiva existen sujetos sociales que son percibidos como parte de esa realidad dada ¿Quiénes son los que despiertan tantos miedos en los niños y niñas tapatíos? En este sentido y según los testimonios, se puede identificar que en el mundo social infantil habitan dos tipos de contemporáneos. Uno que son el origen de sus temores: los delincuentes, que le resultan amenazantes por sus acciones; y otros, que le incrementan esta sensación de inseguridad y desprotección por su falta de reacción: la policía, que no los protege de los primeros.

El *niño temeroso* se refiere a los primeros como los “rateros”, “secuestradores” y “delincuentes”. Un dato revelador es que a todos estos los vivencia como anónimos (Schütz), lo que significa que no los conoce y nunca los ha visto en una relación cara a cara, por lo tanto, no ha experimentado una relación directa con ellos, pero sabe de su existencia por medio de los agentes socializadores, de los cuales se hablará a detalle en el próximo segmento. Por el momento vale decir que la relación que entabla con los sujetos amenazantes es de tipo indirecto y unilateral con una “orientación Ellos”, en otras palabras, el *niño temeroso* es consciente de la existencia de esos agentes amenazantes (ellos forman parte su vida, reconfiguran su percepción de su mundo social y hasta por ellos llega a modificar conductas cotidianas); sin que éstos se percaten de la suya; y por otro lado, es una relación social que no se da cara a cara sino que ocurre sólo a través de los tipos ideales que el niño temeroso ha ido construyendo con respecto a los sujetos que amenazan su seguridad y que incorpora a su acervo de conocimiento como una situación de peligrosidad que se vive en la ciudad.

Dentro del tipo ideal del *niño temeroso*, existe una modalidad distinta que se hace presente con el *Niño con credencial de aluminio*, ya que éste, al vivir en un barrio donde la drogadicción se practica en la vía pública y al transitar a pie por sus calles, puede percatarse de la presencia cotidiana de otro agente atemorizador que prácticamente es ajeno al resto de los grupos de la muestra, se trata de la figura de

“los mariguanos”<sup>213</sup>. Es importante hacer notar que no obstante que el *Niño con credencial de cobre* habita el mismo barrio que el de la de aluminio, estos agentes atemorizadores, al parecer, no le son tan significativos. Esta situación pudiera deberse a que este tipo de niño habita otros espacios urbanos, algunos de carácter privado como lo son las plazas comerciales, restaurantes y los lugares a donde va a tomar clases de arte o deporte, conoce otras realidades, y también porque al desplazarse en coche lo más seguro es que no los perciba con la misma proximidad física, en el Aquí y Ahora.

Asimismo es necesario señalar que el *Niño con credencial de oro y plata*, también mencionaron la presencia de estos “mariguanos”, saben que se encuentran en el centro de la ciudad (zona muy cercana al barrio de los niños con credencial de aluminio y cobre) aunque tampoco los refiere como atemorizantes, seguramente porque los percibe ajenos a su mundo social cotidiano ya que aunque sí menciona visitar esporádicamente el centro de la ciudad y reconoce sus edificios más representativos como la catedral, sus plazas y museos; prácticamente, el mundo de la vida cotidiana de esta zona de la ciudad le es ajena. Sus mundos transcurren sobre todo en el ámbito de lo privado y en la zona poniente de la ciudad, espacios geográficos donde no se reúne gente en la vía pública para drogarse como lo hacen “los mariguanos” en la zona oriente. Esto no quiere decir que se suponga que las drogas no existan en esa zona oeste de la ciudad, sino que quizá al no estar visibles públicamente, escapan a la vista infantil.

Mediante el análisis de la información, se ha percatado que *Niño con credencial de aluminio* sí conoce a “los mariguanos” mediante tipos concretos y también ideales. En cuanto a los primeros, se puede decir que los experimenta como personas que forman parte de su vida cotidiana, llegando a tener en algún momento encuentros cara a cara con ellos en un “aquí y ahora”, aunque sea por breves instantes. En este matiz, el *niño temeroso* recorre las calles del barrio a pie y pasa mucho tiempo en

---

<sup>213</sup> El término “los mariguanos” se utiliza en la ciudad para referirse a las personas que fuman marihuana, no trabajan y se agrupan en las calles de los barrios.



los parques del barrio – ambos lugares donde se reúnen los “mariguanos” – y los vivencia cuando sale a la calle, de camino al parque o a la escuela, y también cuando salen de paseo al centro de la ciudad. Esta situación hace que “los mariguanos”, a diferencia de los otros sujetos sociales amenazantes, sean vivenciados por este tipo de niño, como asociados y no sólo como meros contemporáneos.

En este tenor, se puede pensar que entre el *niño temeroso con credencial de aluminio* y “el mariguano” puede llegar a darse una relación directa con una “orientación Tú”, como le denomina Schütz (1993: IX) y que es cuando el niño distingue como persona al “mariguano”, experimenta su presencia pero no en una relación recíproca ya que no llega a haber una interacción en la que ambos partícipes estén conscientes uno del otro, como lo que caracteriza a la “orientación Nosotros”. No obstante, el miedo que siente el *niño temeroso* frente a “los mariguanos” surge también del tipo ideal que tienen respecto a ellos, mismo que se ha construido a partir de lo que sus padres le advierten o de lo que escuchan de la gente decir acerca del comportamiento típico de un mariguano, lo que le permite significar esas vivencias desde su repositorio de conocimiento.

Como anteriormente se mencionó, el segundo tipo de agente social que incrementa esta percepción de inseguridad como realidad dada, es la policía por su falta de acción frente a las acciones de los delincuentes. Estas son algunas frases en las que se puede apreciar que la percepción infantil en relación al desempeño de los policías, está muy devaluada.

“En el colegio (se omite el nombre por razones de confiabilidad), el otro día se quisieron meter a secuestrar a un niño, y los policías se habían ido a desayunar y llegaron ya a la salida” **(Testimonio A: 5)**

“Los policías que ven el crimen y no hacen nada”. **(Testimonio C: 3)**

“Hay mucha inseguridad, las calles están muy maltratadas y la policía no atiende tan rápido como debería. No funcionan tan bien las cosas.” **(Testimonio O: 9)**

Aunque sí se registraron testimonios con referencia a que la policía está para ayudar y proteger, éstas se hacían más en plano del deber ser. Por ejemplo, cuando se les preguntaba: qué se podía hacer en caso de algún tipo de agresión, algunos respondían que se debía llamar a la policía; no obstante también expresaban que hacer esto no solucionaba la situación. En esta ocasión, el matiz en esta percepción lo marca el niño con la credencial de plata, en ellos no se registró ningún comentario en contra del desempeño policiaco, y las referencias que hacen van en el sentido que ellos son los que pueden poner el orden y mantienen la seguridad. Durante la investigación no se obtuvieron elementos que permitieran interpretar la razón de por qué no tienen una mala percepción de la policía.

El bajo índice de credibilidad generado por las posibilidades reales de apoyo por parte de la policía se refleja en estas expresiones:

“Dejan a los rateros sueltos”. **(Testimonio C: 2)**

“Los policías no atienden bien a la gente o hay trato con los narcotraficantes”.  
**(Testimonio O: 9)**

Al igual que con los sujetos amenazantes, el *niño temeroso* mantiene una relación indirecta con los policías, principalmente a través de la “orientación - Ellos”. Aquí es pertinente retomar la dualidad al respecto al tipo ideal de policía que tiene el niño que por un lado, corresponden a personas que están para proteger a la sociedad y a la cual se puede acudir a pedir ayuda; pero por el otro, gozan de poca credibilidad y son vistos como ineptos o coludidos con los delincuentes. Abajo se expone un dibujo y su interpretación de cómo un *niño temeroso* ve a su ciudad de Guadalajara.



- Cuando te pedí que dibujaras tu ciudad, hiciste este dibujo, cuéntame qué fue lo que dibujaste.
- Pues puras cosas malas, no me gusta la ciudad
- ¿Por qué? Cuéntame qué fue lo que dibujaste?
- Hay mucha inseguridad, las calles están muy maltratadas y la policía no atiende tan rápido como debería. No funcionan tan bien las cosas.
- ¿Cómo qué cosas?
- Los policías no atienden bien a la gente o hay trato con los narcotraficantes, los Zetas, mucha gente termina matándose o los asesinan. (Testimonio O, 9)

Como se puede apreciar en el dibujo y el diálogo, existen rasgos contrastados con lo que se refiere a la situación de inseguridad y violencia: por un lado, miedo de los delincuentes y por el otro, se distingue un disgusto frente al actual de la policía.

A pesar del temor que representan los agentes amenazantes, ya sean delincuentes, rateros, asesinos o mariguanos, ninguno de los niños o niñas mencionaron haber experimentado de manera directa un diálogo o agresión por parte de ellos. Entonces, ¿cómo es que viven con temor? ¿De qué manera han ido internalizando esta realidad vista como dada? Ambas son preguntas que se pretenden responder más adelante.

## ***Los agentes de socialización y los tipos de relaciones sociales para el niño temeroso***

Es a través del proceso de socialización que el niño internaliza la realidad objetiva, y es en este proceso constante y cotidiano que va vivenciando significativamente esta realidad mediante el acervo de conocimiento que va construyendo y que le sirve para interpretar la realidad. Los agentes de socialización son muy relevantes porque contribuyen a ir dotando al niño de los esquemas interpretativos, filtrando para él, de cierta manera todo lo que ocurre en el mundo social. En el caso la realidad objetiva percibida por el *niño temeroso* como insegura y peligrosa se identificaron tres tipos de agentes socializadores:

- Los medios de comunicación.
- Los relatos de los Otros:
  - Las advertencias de los padres y maestros
  - Las historias que comentan sus coetáneos.
- Lo que presencian de manera directa y le resulta interpretativamente significativo.

Definitivamente los medios de comunicación tienen una influencia muy significativa en la percepción infantil de la realidad objetiva. Los niños y niñas tapatíos saben que su ciudad es insegura y peligrosa, no porque lo hayan presenciado de manera directa sino porque eso es lo que ven y escuchan en las noticias y lo que leen en los periódicos. He aquí algunos ejemplos de los testimonios al respecto:

**(A - 1):**

- ¿Te ha tocado verlo o vivirlo?
- No, no.
- ¿Te ha tocado que alguien que tú conozcas lo haya vivido?
- Mmmm... no.
- ¿Y cómo entonces te enteras que están estos problemas?
- Por la tele, por los periódicos o por la escuela.

(O - 2):

- ¿Y cómo te enteras de los problemas de inseguridad?
- Por las noticia. Es que yo las veo con mis papás, como a veces pone el radio mi papá y las escuchamos las noticias y por ejemplo dice: ay!... es que así grabando.. (se refiere a la grabadora que se usó para registrar la entrevista), bueno, hay tres... cómo se dicen los descabezados? Para que no se escuchen así de feo, cuando lo escucho me pongo muy triste por esas personas.

Se pudo constatar que frente a este tipo de agentes de socialización no existe mucha diferencia entre los cuatro grupos de la muestra, ya que prácticamente todos tienen acceso a la prensa, radio y televisión local. Para los niños y las niñas tapatías el principal problema que tiene su ciudad es la inseguridad, y es por ésta que el niño vive temeroso, pero fue interesante descubrir que vive así frente a un peligro potencial, el cual no ha experimentarlo directamente en relaciones recíprocas sino que es de cierta forma, un miedo transmitido masivamente. El conocimiento de la existencia del peligro, la inseguridad y los sujetos amenazantes forma parte de un acervo de conocimiento que les ha sido transmitido mediáticamente. Sin duda, el tipo de relación que el niño temeroso entabla con las personas que dan las noticias es de tipo indirecto, porque es sólo unilateral y nunca hay un contacto cara a cara.

Por otro lado, el *niño temeroso* internaliza una realidad de inseguridad urbana mediante el lenguaje que transmiten las noticias de los medios de comunicación, las advertencias de los adultos cercanos a él y los relatos de sus coetáneos. Estos dos conforman el segundo agente de socialización que influye en una percepción temerosa. En las entrevistas se registraron frases como: *“A mi mamá sí la han robado” (C:8)*, *“Una vez le hablaron a mi mama los Zetas, según esto, y por eso me doy cuenta” (P:2)*, *“A mi papá le roban seguido las partes de su carro”(O:9)*, *“tengo una amiga que el papá de ella era narco, iba a matar a una persona, pero en lugar de matar a la persona a ella le dio el balazo y está... pues mal porque todavía tiene la bala adentro” (C:7)*, *“Estaban diciendo que los ZETAS estaban secuestrando a los niños de las escuelas” (A:5)*

También fue común escuchar de los niños todas las advertencias que sus padres, familiares o maestros les hacen, estas son algunas a manera de ejemplo:

Otra cosa que no me gusta es cómo es que los papás dejan a los niños ver esa situación, de los que roban y sacan las partes de los coches y los matan. ¿Cómo te enteraste de eso? Me lo dijo mi papá, es que no me dejan salir. ¿Por qué? Porque pueden robarme y todo eso. **(Testimonio A: 4)**  
Mi mamá me cuenta, ella trabaja en Zapopan y me cuenta de que hay mucha violencia porque se golpean. **(Testimonio P: 1)**

Hay una plaza en que se llevan a unas muchachas, creo que en Pabellón, me dijo mi tío que ahí se encontró a un amigo y le dijo que si quería ir a una fiesta y le dijo, quién va a ir, porque era su amiga de la infancia, y le dijo, la que tú quieras de aquí y se las iban a llevar, y mi tío se fue- Dice que se las llevan. **(Testimonio P: 11)**

Las relaciones sociales que el *niño temeroso* entabla con estos agentes de socialización son encuentros cara a cara con dos tipos de orientación: a) “Tú”, cuando el niño sólo escucha y observa las conversaciones sin participar en ellas, o b) “Nosotros” cuando se incorpora en el diálogo con los demás y de manera recíproca participa en todas aquellas historias o relatos de experiencias ajenas que tratan de experiencias de inseguridad.

Adicional a estas advertencias y relatos, también los niños y niñas perciben su mundo social como inseguro gracias a ciertas significatividades interpretativas que ellos mismos presencian de manera directa, éste es el tercer agente de socialización. Ya sea que experimenten una situación de inseguridad o a través de indicios captados por los sentidos y que al ser interpretados mediante el acervo de conocimiento en cuestiones de inseguridad, confirmen que la realidad es peligrosa. Por ejemplo, una niña comentó que antes por su casa no ocurría nada, pero que últimamente *“hay muchos muertos y roban mucho”*, cuando se le preguntó cómo se enteraba de eso, ella respondió que *“se escuchan mucho las sirenas de la policía”* y por eso suponía que estaba pasando algo relacionado con delitos o violencia. **(Testimonio C: 8)**

Otro de los niños expresó:

Han robado varias veces mi casa, ya nos hemos cambiado varias veces de casa y nos siguen robando. También los coches de mi papá, se los roban o le rompen la puerta. **(Testimonio O: 9)**

Dentro de este tipo de socialización mediante la propia experiencia directa, se puede considerar la relación con “los mariguanos”, explicada en páginas anteriores. Acorde con varios de los testimonios infantiles se dice que “hay muchas” de esas personas en el barrio y que además de ser una amenaza, les dan un mal ejemplo. He aquí dos extractos de entrevistas al respecto:

- En la mañana se ve todo muy bonito, pero en la noche cambia.
- ¿Cómo cambia?
- En la mañana está pasando toda, la gente y es muy bonito, pero en la noche pasan los drogadictos y gente que no está bien de la mente.
- ¿Qué hacen?
- Es que hay unos señores que se ponen aquí en el parque a drogarse o a veces de hecho hay gente que se pone afuera de mi casa, ahí se tienden aunque estén lloviendo. **(Testimonio A: 3)**

“A dos cuadras de mi casa, hay mucho mariguano y mucho borracho y eso. Nada más pasamos y se nos quedan viendo y nosotros pues no es bueno porque pueden también le ofrecen a alguien y pues un niño chiquito pues qué dice, acepta y eso. Y aparte nos dan un mal ejemplo”. **(Testimonio A: 4)**

Para quien conoce bien Guadalajara, resultará sencillo comprender por qué sólo este grupo de la muestra manifiesta temor ante la figura de “los mariguanos”, y es que desde hace varias décadas, la presencia permanente y cotidiana de estos sujetos se ha dado sólo en la vía pública de los barrios tradicionales de esta ciudad. Lamentablemente no se pudieron encontrar estudios sociales o antropológicos locales que guardaran referencia a la presencia de estos mariguanos, como consecuencia se carece de datos para poder caracterizar de forma más precisa a estos sujetos; no obstante esto de ninguna manera limita el análisis que aquí se desarrolla porque desde la fenomenología de Schütz, no se trata demostrar o correlacionar lo que dicen los sujetos entrevistados, sino entender sus propias interpretaciones de las vivencias que les son significativas.

Si se recorren las calles de estos barrios, ubicados al oriente de la ciudad, será fácil ver a “los mariguanos” en pequeños grupos, parados en las esquinas o parques, o bien solos, tirados en las calles. Se podría afirmar que no se trata de una cultura suburbana ni de pandillas, puesto que no tienen una organización interna, no persiguen un objetivo en particular o delictivo, ni tampoco pertenecen a un mismo grupo de edad; simplemente son personas que perteneciendo al barrio desde niños, en algún momento “cayeron en las drogas” y ahora ni estudian ni trabajan, sólo se drogan, comúnmente, de forma pacífica. Sin embargo, representan desde la mirada infantil una amenaza para la seguridad de las personas.

Es importante resaltar la influencia de la transmisión del acervo del conocimiento ya que como se puede observar, aunque el niño vivencie de manera directa una experiencia, su forma de significarla irá acorde con los esquemas que los adultos, a través de las relaciones directas o indirectas, que le hayan transmitido como la forma correcta de interpretarlas.

### ***Motivos “porque” y “para” del tipo ideal del niño temeroso***

Este apartado tiene como finalidad describir todas aquellas acciones sociales que son consideradas como una reacción ante la realidad percibida como objetiva y también la internalizada. No obstante, desde la perspectiva fenomenológica, el estudio no se debe limitar al simple hecho de relatar las acciones concretas sino de descubrir el esquema interpretativo de las mismas a partir de las voces de los propios sujetos. (Supra. p. 266). El conocer cuáles son los motivos porque y para de las acciones del *niño temeroso* conducirá a comprender mejor cómo se vivencia en su mundo social.



Después de analizar las entrevistas, se puede asegurar que los motivos “porque” el *niño temeroso* siente y actúa con miedo y enojo, responden a la transmisión del acervo de conocimiento que le indica que la ciudad es peligrosa. Este mensaje es difundido, como ya se explicó, por los medios de comunicación y también por los adultos, principalmente papás y maestros. Todos los días, los niños y niñas reciben información – ya sea directa o indirectamente – pero siempre de forma constante, en especial de lo inseguro que es la metrópoli; y más aún de lo desprotegidos que están los ciudadanos en general, y los niños y niñas en particular.

No se pone en duda, porque las cifras lo refutarían, que la población infantil en Guadalajara es víctima de todos tipo de abusos y atentados contra su seguridad; pero al menos, los grupos entrevistados, no mencionaron temer por causas de experiencias propias sino porque se les ha transmitido que la realidad es muy peligrosa e insegura, pero no sólo eso sino que también se le ha convencido que no tiene elementos para protegerse. A continuación se presenta este extracto de una de las entrevistas, a manera de ejemplo:

- Aquí, por las noches se pone muy feo, porque hay mucho... ¿cómo dicen? “Lacra”, son gente que fuman y se ponen ahí sentados, si los llegas a ver te empiezan a decir cosas. Se ponen aquí, he visto varios. Se ven muy raros por la mariguana. Hay varios que salen por algunos lados, sentados.
  - ¿Por qué es un problema el que hay lacras?
  - Unos no le hacen nada, pero no sé, te hacen cosas así.
  - Si no te hacen nada, ¿por qué son un problema?
  - Porque... sabe, te empiezan a decir: “toma esto, fuma esto” y uno dice que no y te obligan a la fuerza
  - ¿Te ha tocado verlo o vivirlo?
  - No sé, me lo han contado.
  - ¿Te ha pasado a tí?
  - No, no me ha pasado, mi papá me dice que hay muchos de esos, en algunos lados.
- (Testimonio A: 4)**

Aquí es relevante explicar que los temores de los niños responden a la forma en que la infancia habita los espacios públicos o privados de la ciudad. Definitivamente, el acervo de conocimiento transferido deposita todos los temores en el ámbito de lo público, donde existe el miedo a ser robado, secuestrado, asesinado por “alguien” bien o molestado por “los mariguanos”.

Entre los cuatro grupos entrevistados se puede identificar que los “motivos -porque” del temor, son prácticamente homogéneos: todos los padres les dicen que se cuiden y el acceso que tienen a las noticias vía prensa, radio y televisión son prácticamente similares, la única distinción se identificó en el discurso que la escuela les da a los niños con credencial de aluminio porque les advierte en forma más concreta y propositiva que no vayan solos y que siempre los acompañen sus papás, acorde con algunos testimonios, cada vez es más común ver que los niños entran y salen de la escuela acompañados por sus padres. Como ejemplo se comparte el siguiente extracto de una de las entrevistas:

- ¿Qué les dicen en la escuela con respecto a los problemas de los robos y el peligro?
- De que tengamos mucho cuidado, que ya no nos quedemos en el parque, así... que vengan por nosotros.
- Y después de que les dijeron eso, ¿qué ha cambiado?
- Pues a los niños les da menos seguridad, y por eso ya vienen sus papás por ellos.

Por una parte esto se explica en el sentido que este grupo infantil es el único de los cuatro que acude a la escuela a pie dado que vive cerca de ella, el resto lo hace en carro y por este sencillo factor, obviamente no acuden solos. Dentro de este contexto, el *niño temeroso* con credencial de aluminio es socializado mediante un discurso de prevención de no salir a la calle solo, así se aprecia en estas frases, cuando mencionaron lo que les aconsejan en la escuela.

“Pues que ya no estemos mucho tiempo en la calle, que salgamos con nuestros papás, pues ya, que tengamos mucha seguridad”. **(Testimonio A: 1)**

“Que no lleguen muy tarde y que vengan acompañados para que no les pase nada, o que salgan al parque temprano unas dos veces a la semana”. **(Testimonio A: 2)**

“Tener mucha precaución, que siempre a la hora de salida de la escuela que vengan sus papás por ellos y que los traigan a la escuela”. **(Testimonio A: 5)**

No obstante se dan todos estos discursos preventivos, es necesario asentar que no se proyecta aún que haya modificado las rutinas cotidianas, es decir, no obstante que los niños y niñas dicen que hay que tener cuidado y que les da miedo salir a la calle solos, máxime si es de noche; la verdad es que la gran mayoría sigue saliendo al parque, eso sí, por mientras no oscurezca. Esto se sabe porque sí hubo niños que refirieron que a ellos no los dejan salir tanto como a otros niños; pero cuando se les preguntó qué hacían por las tardes los niños como él, siempre mencionaron que están en el parque.

Otra evidencia de que este discurso de prevención no ha llegado a modificar las prácticas de convivencia de los niños en el barrio es el hecho de que en ninguno de los dibujos se puso a niños siendo cuidados por los adultos. Esto pudiera interpretarse como que el temor se encuentra principalmente en el plano de las relaciones indirectas, sí les teme a los delincuentes y mariguanos, pero dado que no por lo regular no se ha experimentado ninguna situación directa en cuanto a que éstos les hagan daño, el temor no ha llegado a modificar radicalmente las rutinas infantiles de tal forma que, por ejemplo, no salgan de sus casas o realmente vayan siempre acompañados de los adultos.

Respecto a los motivos “para” del temor que siente un niño, se puede decir que está relacionado con el hecho de prevenir ser víctimas de una agresión violenta personal o material, ya sea individual o familiar. En este sentido se puede observar que existe cierta heterogeneidad entre los cuatro grupos encuestados, si bien todos temen para evitar ser agredidos, los temores de agresiones materiales se hacen más evidentes en los niños y niñas con familias de más alto nivel socioeconómico. El *niño temeroso* con credencial de oro relata su temor a que los Otros le despojen de sus bienes mayores: casas, carros; mientras que el *niño temeroso* con credencial de aluminio, se preocupa más que se le acerque un “mariguano”, que lo roben, lo asesinen, que presencie riñas callejeras, robos a locales o bien que a sus mamás les roben las bolsas (este último aunque puede ser considerado un bien, se puede pensar como un bien menor en comparación a perder la casa o el carro).

Nuevamente, el hecho de habitar la ciudad recorriéndola a pie, más combinado con el poder adquisitivo de las familias, puede modificar los “motivos – para” del temor.

Además, esta diferencia de motivos repercute en las reacciones o soluciones que los niños temerosos implementan frente a estos miedos. Mientras que los que pertenecen a familias con mayor poder adquisitivo se protegen trasladándose en coche o viviendo en cotos cerrados y jugando en los parques privados; los de credencial de aluminio tienen que contemplar como opción, no obligación, el no salir de sus casas o bien regresar a su casa antes del anochecer. Esto exhibe que la forma de vivir la ciudad se modifica distintamente, por parte de unos se privatiza más adquiriendo mayores herramientas de protección privada, mientras que para los que no pueden solventar estos gastos, la solución que se contempla es reducir el tiempo de estar en los espacios públicos. La cuestión radicaría en preguntarse si lo único que brinda protección es lo privado versus lo público, y por qué es en este último donde el niño se siente desprotegido.

Aquí vale la pena señalar que sólo el *niño temeroso* con credencial de oro, vive en cotos<sup>214</sup> y refiere que juega en el parque del mismo, con los niños que ahí también viven, es así como se sienten más seguros. Es así que se puede pensar que el miedo que experimenta el *niño temeroso* radica antes que nada en el plano de la percepción más que en las acciones concretas experimentadas de violencia. Basta con ponerle atención a este comentario donde existe esta sensación de vulnerabilidad no obstante no se haya experimentado directamente:

“Yo recuerdo que cuando era niño, uno podía salir a la calle tranquilo sin pensar en que no me vayan a robar, no me vayan a asaltar” **(Testimonio O: 10)**

Resulta evidente que el *niño temeroso* de Guadalajara vive con un discurso de temor cotidiano frente a los problemas generalizados de inseguridad y violencia. El

---

<sup>214</sup> Consultar Vanesa Robles en su artículo “La ciudad del miedo. Cotos, murallas y cámaras” en la revista Magis, <http://www.magis.iteso.mx/content/la-ciudad-del-miedo-cotos-murallas-y-c%C3%A1maras>

acervo de conocimiento que alimenta su temor en la ciudad lo ha adquirido de los adultos (sus padres y maestros, principalmente), así como de los medios de comunicación y se conjuga con la información que comparte con sus pares, y está en especial centrado en la percepción de vivir en constante vulnerabilidad frente al peligro de ser robados, secuestrados, asesinados o atrapados en las drogas.

En cuanto al temor a los “mariguanos”, se aprecia que para *niño temeroso* con credencial de aluminio, su “motivo – porque” radica en el discurso de prevención de no salir a la calle solos y a que sus papás todo el tiempo le están diciendo que hay que tenerles mucha precaución. Respecto a su “motivo – para”, se puede identificar la preocupación de que éstos les pueden dar pastillas, convencerles de que empiecen a drogarse y terminar convirtiéndose en uno de ellos. Al respecto uno de los niños comentó:

“A dos cuadras de mi casa, hay mucho mariguano y mucho borracho y eso. Nada más pasamos y se nos quedan viendo y nosotros, pues, no es bueno porque si pueden también le ofrecen a alguien y pues un niño chiquito pues qué dice, acepta y eso. Y aparte nos dan un mal ejemplo”. **(Testimonio A: 4)**

De esta cita se puede interpretar la existencia de una autoconcepción infantil (derivada de una representación social transmitida por los adultos) como seres indefensos y vulnerables ante una situación de ofrecimiento de drogas, en la que existe la posibilidad de que acepten consumirlas. Esta misma percepción de desprotección es compartida también por los grupos de niños con credencial de plata y de oro. Se registraron varios comentarios respecto al hecho de que frente a la inseguridad, los niños no pueden hacer nada y están expuestos a los peligros. Como ejemplo, este comentario:

“Uno no puede salir sin estar cuidando cada paso que tomas porque sí es muy complicado ahora pues hay demasiada violencia y se meten con nosotros siendo inocentes”. **(Testimonio O: 10)**

Con base en lo que aquí se ha expuesto, se entiende que existe un temor generalizado en la infancia tapatía, lo que se puede afirmar por el momento es que

si el niño tapatío vive temeroso no es únicamente por los índices de delincuencia y corrupción, sino también por la forma en que está siendo socializado por los adultos, directa o indirectamente, mediante discursos fatalistas y preventivos. De ellos aprende también la forma de reaccionar ante estos temores, las cuales están relacionadas con el nivel socioeconómico e impactan en el uso temporal y espacial que hacen de los lugares públicos.

## 8.2. El niño ecologista

Uno de los principales problemas que identifica la infancia tapatía con respecto a su ciudad es el deterioro del medio ambiente. No obstante que al igual que con el tema de la seguridad, estos problemas son fáciles de comprobar mediante los estudios elaborados por los adultos<sup>215</sup>, no es la intención de este trabajo; por un lado porque lo que se busca es alejarse de las visiones adultocentristas y por otro conocer las interpretaciones infantiles en relación con sus significatividades urbanas. Ahora sigue compartir el análisis de los datos obtenidos durante las entrevistas con los niños y niñas.

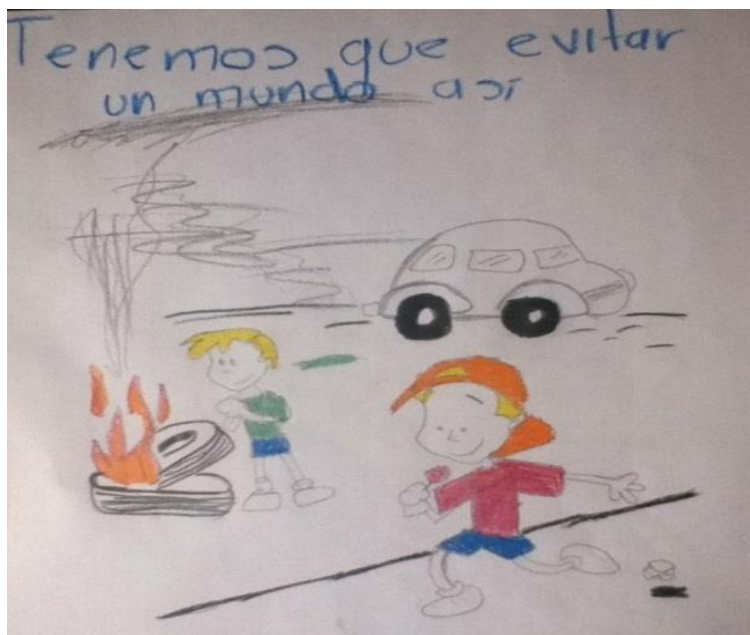
### ***La percepción del mundo objetivo del niño ecologista***

Para el *niño ecologista* tapatío, la realidad urbana se percibe sucia y contaminada. Las respuestas de los cuatro grupos de la muestra indican que ésta es una opinión infantil homogénea. Independientemente del tipo de credencial que tenga el niño o la niña, la opinión es unísona: Guadalajara está desaseada y llena de smog, basura

---

<sup>215</sup> Así queda constatado en Garibay, María (2009): "Riesgos en la Zona Metropolitana de Guadalajara. Limitantes para el desarrollo sustentable", en Estudios Jaliscienses 75, febrero, Colegio de Jalisco, pp. 32 – 42. <http://coljal.edu.mx/Revista/75/ZonaMetro.pdf>

y ruido. Como ejemplo se comparte el próximo dibujo y su correspondiente explicación:



Yo hice una ciudad en la que tenemos que evitar un mundo así porque no queremos más contaminación ni basura en las calles.

Dibujé un niño tirando basura y un niño quemando llantas y toda la contaminación arriba  
(Testimonio P: 6)

Si bien la realidad objetiva referente al medio ambiente urbano se percibe de manera unívoca, resulta interesante conocer que las formas de internalización de esa realidad son muy diversas y heterogéneas entre los niños y niñas, según sus tipos de credenciales. Desde la forma en que se socializa la problemática del medio ambiente se pensó en dos subgrupos distintos que marcan los matices de este tipo ideal: aquellos que tienen una visión micro ecológica y territorial; y los que cuentan con una visión macro ecológica extraterritorial. Los primeros sólo internalizan significativamente los elementos contaminantes más directos y locales; los segundos, además de ser conscientes de los elementos locales, viven un proceso de socialización que les permite darse cuenta de otros elementos que no están a su

alcance directo, pero que les resultan igualmente significativos por tener consecuencias a nivel planetario.

En el primer grupo se ubica el *niño ecologista con credencial de aluminio*, para quien los temas medio ambientales más significativos son la basura, la suciedad en las calles, el smog de los coches, el desperdicio del agua, el guano de las palomas y el descuido de los árboles de los parques, todo en el límite físico de su propio barrio, porque ahí es donde transcurre su mundo social cotidiano.

Al segundo grupo pertenecen los niños con credencial de cobre, plata y aluminio; para estos, su preocupación ecológica va más allá de los efectos que están a su alcance cotidiano local e incorporan en su discurso problemáticas tales como: tala de árboles, incendios en los bosques (en particular el de la Primavera, que se encuentra en la zona metropolitana de Guadalajara), contaminación del aire, ríos, lagos y bosques, deforestación, deterioro de la capa de ozono y el sobrecalentamiento global. Ahora se comparten algunos de los testimonios que ejemplifican estos matices.

Cuando a los *niños con credencial de aluminio* se les pidió que dibujaran su ciudad, todos ellos trazaron su barrio, y en concreto los parques. Durante la entrevista, mientras que describían qué era lo que habían hecho, de manera generalizada opinaron que estos lugares se encuentran en mal estado y que se les da poco mantenimiento. Se quejaron de que el agua de la fuente esté algunas veces sucia y que en otras ocasiones no haya, también refirieron que hay árboles secos o maltratados. Como ejemplo se comparte este dibujo y la interpretación que dio la niña





Pues esta es una cancha donde están para jugar basquetbol, acá está el árbol que casi no tiene pasto, por eso le puse amarillo y este es un cancelito que hay como una jardinera que es la que está ahí adentro, que es la que no tiene pasto. El árbol, los árboles están muy grandes, unos están cuidados y otros no. Y la fuente unas veces está limpia y otras no. Y por eso la dibujé así. Acá, ésta es el agua, nomás que no me salió. Y el sol porque a veces está bonito el día o a veces está lluvioso. (Testimonio A: 1)

Para el segundo grupo, los que tienen una visión macro ecológica, se identifican a los niños de las otras credenciales (cobre, oro y plata). Estos dibujaron la ciudad más allá de su barrio o colonia, además algunos de ellos agregaron zonas rurales o símbolos alusivos a la contaminación. Cuando se les entrevistó, expresaron su disgusto y preocupación por las situaciones que experimentan de manera directa y de las que se enteran que ocurren. He aquí unos testimonios en los que esto se puede apreciar:

“Yo creo que uno de los problemas es la contaminación, tan solo por los ríos y lagos... tan sólo el lago de Chapala está muy contaminado. El río Santiago también está muy contaminado. La Primavera, muchas veces se quema y estamos deforestando mucho”. **(Testimonio P: 4)**

“La contaminación automovilística también no sólo afecta a los árboles, sino también a las personas y a nuestro cielo”. **(Testimonio C: 5)**

“Hay mucha contaminación por los carros y tiramos más basura” **(Testimonio O: 6)**

Como ejemplo de la visión macro ecológica, se eligió este dibujo



Dibujé una ciudad moderna, más moderna, pero con muchos carros, que contaminan mucho, y que también hacen delito y que a través de la contaminación ya casi no hay capa de ozono y nos da cáncer. (Testimonio P: 2)

¿A qué se debe que unos niños desarrollen una visión micro ecológica mientras que otros lo hacen en manera macro? La respuesta yace en el plano de la internalización durante la socialización primaria, donde el papel que juegan los agentes socializadores es muy importante en la transmisión de un acervo de conocimiento de temas ecológicos. Para el caso de los *niños con credencial de aluminio*, el momento de internalización ocurre por dos vías: la propia experiencia directa donde el mismo ambiente vendría a ser el agente socializador y lo que los adultos le dicen al respecto. Para el primero, las respuestas fueron contundentes, siempre que se les preguntaba cómo se enteraban de los problemas medioambientales que les preocupa decían que era porque ellos mismos lo veían. He aquí algunos testimonios en este sentido:

“Por mi casa siempre pasan muchos trailers porque hay una casa de enlace del PRI, siempre les traen cobijas y pelotas a los niños. Tiran mucho smog, los trailers y los carros”. (Testimonio A: 5)

“El día que te digo de la despensa, se llenó el parque de basura, así, pero asqueroso, todo, todo lleno el parque hasta pasabas y decías yo no había visto

eso, yo no vivo aquí, y así. Pues sí, es mucho y no lo barrieron, ya hasta después, como una semana o así ya lo barrieron”. **(Testimonio A: 4)**

Aunque se podría pensar que el repositorio de conocimientos de estos niños es limitado a lo que ocurre principalmente en el barrio y las zonas cercanas a él, todos ellos vivencian de manera significativa la contaminación que padecen en su vida cotidiana. Centran la atención en aquellas situaciones que son relevantes para un peatón cotidiano, y que quizá andando en carro pudieran parecer desapercibidas. Se habla, por ejemplo, de la basura con la que se tropieza uno al caminar por las banquetas, los baldíos por los que al pasar se perciben los olores, las bardas grafiteadas.

Por lo que respecta a los padres y maestros, como agentes socializadores, se puede interpretar que, en el caso del *niño con credencial de aluminio*, su intervención resulta algo restringida, ya que se queda en acciones como comentar o mandarles a los niños a que recojan la basura. A ello, una de las niñas mencionó que cuando los niños van con sus papás y tiran basura, éstos les dicen que la recojan. Otra de ellas hizo este comentario que hace referencia al ámbito escolar:

“Nuestra maestra avisa de que tampoco no hay que limitarse con tirar basura, dejar comida y así empieza a decir la maestra, que nos toca la guardia, que no deben de tirar basura que no nada y así. Y ya como que captan poquito y no tiran tanta basura”. **(Testimonio A: 4)**

Insistiendo en la visión macro ecológica que tienen los *niños con credencial de cobre, plata y oro*, es menester comentar que ésta puede ser producto de una internalización mediante la vivencia directa, pero lo que hace que tengan un enfoque mucho más amplio que el niño con credencial de aluminio, puede deberse a que el grupo de los tres mencionados experimentan más vivencias con relación a la ciudad, esto lleva a ir nutriendo sus esquemas de interpretación, hacerlos más complejos y usarlos para interpretar las nuevas vivencias.

Un ejemplo de esto sería el conocer y estar en más lugares en la ciudad, transitar en coche y observar la ciudad desde otra perspectiva. Otro quizá tenga que ver con la interpretación de las consecuencias que provoca la contaminación, llama la atención que mientras el niño con credencial de aluminio mencione que la basura le disgusta porque se ve mal o porque sus amigos o parientes se enferman, los de las otras tres credenciales pueden interpretar otro nivel más macro de las consecuencias, como es el hecho de que al tirar basura, se tapen las alcantarillas de las calles y cuando llueva se tapen ocasionando inundaciones que pueden perjudicar a las personas en general.

He aquí otro dibujo en el que se aprecia la percepción de una niña *con credencial de cobre*, quien además de expresar una imagen urbana y rural, también interpretar las formas en que los niños la transitan y observan.



Dibujé un hotel, una casa y una fábrica, y me faltó el bosque pero ya no me cupo. Y dibujé algunas bolsas de basura afuera de las casas porque casi siempre están o tiradas en vez de en un bote y dibujé a una niña en una bicicleta porque no quiere contaminar y no tiene coche para no contaminar.

(Testimonio O: 7) <sup>oro</sup>  
<sub>plio</sub>

que los que los niños ecologistas con credencial de aluminio, y esto se puede deber principalmente a tres razones:

- A) La información que reciben en la escuela. Gracias a los libros de texto y las campañas informativas a favor de la protección medio ambiental, los niños van construyendo esta significatividad temática. Saben de los problemas ecologistas, de sus causas y consecuencias, no sólo a nivel local sino también planetario. He aquí algunos comentarios al respecto:

“Ahorita estamos haciendo campaña en todos los salones, por ejemplo, estamos haciendo compostas para las plantas o si no, hacemos papel y lo reutilizamos” **(Testimonio C: 7)**

¿Cómo te enteras que están estos problemas del río Santiago? Porque salió en nuestro libro. **(Testimonio P: 7)**

Lamentablemente no se le preguntó al niño si el libro al que hizo referencia es el que distribuye gratuitamente la Secretaría de Educación Pública para todas las escuelas, pero aunque así hubiera sido, no resultó al parecer significativo para los niños ecologistas con credencial de aluminio, ya que ninguno de ellos mencionó acciones de la escuela que condujeran al despertar de una conciencia ambiental.

- B) El acceso que tiene a documentales en la televisión. Este aspecto es importante si se toma en cuenta que mientras la homogeneización de percepciones que *niño temeroso* desarrolla de la inseguridad y peligro de la ciudad se construye, en parte, de lo que proviene de las noticias que aparecen en la televisión abierta, la cual es gratuita y de acceso general. A diferencia, los documentales que versan sobre el cuidado del medio ambiente, sólo se transmiten en canales de paga, a los cuales por lo que se pudo observar, no acceden los niños y niñas con credencial de aluminio.
- C) La movilidad intra e inter urbana. Definitivamente, la forma de habitar los espacios físicos y urbanos impacta en la construcción del acervo de conocimiento. Un niño con credencial de cobre, plata u oro al tener mayores oportunidades de movilidad dentro de la ciudad, de conocer otras zonas de ella y poder comparar, de tener la oportunidad de salir con frecuencia al campo y a

otras ciudades, aumenta sus posibilidades de aproximarse a más situaciones a partir de las cuales podrá observar, relacionar y aprender.

En este último aspecto que tiene que ver con la forma de habitar la ciudad e internalizar sus problemas ambientales, se considera pertinente recordar que la configuración física y social de las zonas oriente y poniente, son distintas (Supra. Apartado 3.7): No obstante se puede apreciar que en ambas existe contaminación del aire, definitivamente la apariencia de las calles y viviendas del oriente se encuentran más sucias y deterioradas, en comparación con las de la zona poniente.

Por el momento no se pretende ahondar en las causas de estas diferencias<sup>216</sup>, sólo se pretende dejar asentado que las causas pueden ser variadas, quizá porque las personas ensucian más en el lado oriente o porque el desempeño de los servicios municipales de limpieza no son eficientes o tal vez porque el hecho de que la gente en la zona oriente transite más a pie se pueda prestar a que se tire la basura en las calles. Sin profundizar en ello, basta con dejar clara la idea de que esta diferencia pudiera ser un factor que influye en la construcción del acervo del conocimiento del *niño ecologista* no importando su tipo de credencial, sino de dónde coloca su significatividad en relación a la suciedad en las calles, así como de la zona urbana en la que transcurre su mundo de la vida cotidiana y de las relaciones sociales que establezca en él.

Ahora se presentarán tres tipos de relaciones sociales que mantiene el niño ecologista, de todas las credenciales. Las dos primeras pertenecen al mundo de los contemporáneos, y comprenden a los agentes socializadores y a los sujetos contaminantes. La tercera relación que se destaca es con los sucesores.

---

<sup>216</sup> Se recomienda consultar algunas notas periodísticas que dan cuenta de la diferencia de contaminación entre las zonas oriente y poniente de la ciudad: Luce sucio el Centro Histórico (19/dic/2011): <http://www.oem.com.mx/eloccidental/notas/n2354229.htm>. Inhala ciudad aire sucio (10/10/2011): <http://www.bici10.org/2011/10/inhala-ciudad-aire-sucio.html>

## ***Las relaciones con los agentes socializadores***

En esta parte se describe cómo el niño ecologista, de todos los tipos de credenciales, se relaciona con aquellas personas que influyen en su proceso de socialización en cuanto a temas ambientales. La presencia de los agentes socializadores resulta fundamental en la configuración del acervo de conocimientos con el cual el niño ecologista construye sus esquemas de interpretación del mundo de la vida cotidiana. Son tres las orientaciones que se identifican en estas relaciones: tú, nosotros y ellos.

### **❖ “Orientación – Tú”**

Este tipo de relación se entabla con los medios de comunicación, principalmente mediante las personas quienes conducen los programas de noticias, es ahí donde el niño ecologista se entera de las catástrofes ambientales que ocurren en su ciudad, por ejemplo, cuando se quemó el bosque de la Primavera. También aquí pueden ser consideradas las personas que hacen campañas televisivas a favor del cuidado medio ambiental. Sin tener un contacto cara a cara físico, de forma unilateral y en un “aquí y ahora”, estas personas influyen en el niño ecologista. He aquí uno de los testimonios:

“En las noticias están pasando que por toda la contaminación que hay, el calentamiento global, nos está yendo mal”. **(Testimonio O: 3)**

Cabe hacer mención de que este tipo de relación puede estar presente en todos los tipos ideales con credencial, sin embargo, la variable se puede encontrar en el aspecto del acervo macro o micro. O dicho de otra manera, los niños con credencial de aluminio que sólo tienen acceso a la televisión abierta, se enterarán de los problemas ambientales, pero principalmente de los locales y como titulares de noticias; mientras que los niños de las otras credenciales, al poder tener acceso a canales de televisión de paga, se enteran de las cuestiones ambientales en el mundo, y hasta quizá se pueda llegar a interpretar que al contar con acceso al servicio de paga televisivo los niños podrán ver documentales en los que conozcan

las causas y consecuencias de los desastres ambientales o de contaminación en el planeta.

❖ “Orientación – Nosotros”

Esta ocurre principalmente en los momentos, cara a cara, donde otra persona, por lo regular, los adultos y principalmente los padres o profesores, le dicen que no debe tirar basura o que la recoja del piso, y también les hablan en especial de los problemas de contaminación. Puede ser en un ambiente de casa, con sus padres; en la escuela, con sus profesores, cuando le dicen que mantengan el patio limpio. Asimismo durante las campañas escolares, ocurren momentos en que se dan este tipo de relaciones, además con sus pares. Se piensa en estas situaciones porque se supone que al momento en que el agente socializador se dirige al niño ecologista, la atención y la consciencia del otro, entre ambos, es recíproca. También aquí se puede contemplar las acciones en la escuela cuando se realizan campañas o son los profesores quienes les dicen que no deben de ensuciar. He aquí algunos ejemplos:

**(Testimonio A: 4):**

- ¿Quiénes tiran más basura en tu ciudad: los niños o los adultos?
- Los niños, porque pues, decir, si van los niños con la basura y van con sus papás, si la tiran, pues sabes qué, pues júntala y así. Bueno así me dicen a mí.

**(Testimonio C: 6):**

- Y tú crees que esas fábricas de juguetes contaminan?
- Sí.
- ¿Por qué?
- Porque los juguetes tienen plomo y eso es algo que contamina.
- ¿Cómo te enteras de eso? Quién te lo dijo?
- Mi papá.

Se puede decir que este tipo de relación está también presente en todos los niños y niñas indistintamente de la credencial que posean, sin embargo, hay que recordar que para esta investigación se seleccionó una población infantil que



estuviera en el seno familiar y asistiera a la escuela, estos elementos propician obviamente este tipo de relación social directa con sus padres y maestros.

No obstante, llama la atención que los de credencial de aluminio mencionan a los adultos como consejeros que les están diciendo que recojan la basura o que no la tiren. Mientras que los niños de las otras credenciales aluden la presencia de los adultos, pero no sólo como quienes les advierten qué hacer, sino que también indican que ven a sus papás barriendo o a sus profesores participando en campañas escolares a favor del medio ambiente.

#### ❖ “Orientación Ellos”

Aquí se incluyen a todos aquellos adultos referidos por el niño ecologista de manera impersonal, todos los que están a favor de que se respeten y propicie el cuidado del medio ambiente. En este tenor, se seleccionó el siguiente diálogo con una niña, escuela privada de Analco:

- ¿Cómo te enteras de los problemas de contaminación?
- Oigo en la tele y a los adultos.
- ¿Qué dicen los adultos?
- Que cuando hay una fábrica cerca, contamina mucho el ambiente y eso nos afecta nuestra capa de ozono. **(Testimonio C: 4)**

### ***Las relaciones con los agentes contaminantes***

En el caso del niño ecologista, de todo tipo de credencial, no sólo los agentes socializantes influyen en la configuración de su realidad subjetiva, también los agentes contaminantes están presentes. La relación con ellos es tres niveles: la primera es la que alude a la orientación “Tú”, la segunda a la orientación “Nosotros” y la tercera a la orientación “Ellos”. O dicho de otra manera, el niño ecologista observa directamente que las personas contaminan, sabe que él también contamina y le dicen que hay Otros que también lo hacen en mayor escala, como las fábricas;

a éstos no los ve, pero sabe de su existencia por medio de los agentes socializadores.

#### ❖ Orientación Tú

Esta se da cuando el niño observa de manera directa el comportamiento del Otro, de aquel que sabe es responsable de que la ciudad esté contaminada porque tira basura, desperdicia el agua, contaminan el aire con el monóxido que despiden sus carros y contaminan el ambiente con sus claxon. A todas estas personas, el niño ecologista los observa en el día a día. He aquí algunos de los testimonios:

“Siempre que voy en el coche veo mucho tráfico, todas las personas están pitando, se desesperan” **(Testimonio O: 3)**

“Hay un señor afuera de mi casa que lava su carro cada tercer día o cada dos días, no sé, lo lava con su manguera en lugar de con una cubeta, a “manguerazos” lo lava. Y mi vecina tira un montón de agua, haga de cuenta, lava el baño y lo tira a la calle en vez de no sé, tirarla a la pila o no sé, al baño, pero la tira a la calle y yo he visto mucha gente que sí la tira”. **(Testimonio A: 5)**

#### ❖ Orientación Nosotros

Un aspecto que resultó interesante analizar es cómo, a diferencia del *niño temeroso* que se posiciona a sí mismo como víctima; para el *niño ecologista* la responsabilidad de contaminar la ciudad se distribuye entre todos los habitantes, incluso entre la misma población infantil; ya que reconoce que son los propios niños y niñas, los que son iguales que él, quienes contaminan su propio entorno. Mientras que en el caso del niño temeroso, el agente que ocasiona el miedo es alguien lejano y ajeno al propio niño, las acciones contaminantes sí son identificadas como parte de las propias de los niños y niñas. Esta autopercepción se registró en tres de los grupos de la muestra, excepto con los niños y niñas de la escuela privada de Providencia, se desconoce si es porque carecen de esta consciencia o porque en realidad,

consideran que ellos no ensucian o contaminan su medio ambiente. En estos testimonios se ilustran esta autoconcepción:

**Testimonio A -: 3:**

- Y la basura, ¿dónde la ves?
- En el parque.
- ¿Quiénes tiran la basura?
- La gente, nosotros mismos.
- ¿Quiénes tiran más basura, los niños o los adultos?
- Los niños.

**Testimonio P - 8:**

- ¿Te ha tocado verlo o vivirlo?
- Si, que niños tiran la basura a la calle

Aunque es este último testimonio, la respuesta del niño podría indicar que se refiere a una orientación Ellos dado que habla de "niños" en una forma general y despersonalizada, se decidió incluirla en la orientación "Nosotros" porque desde el inicio de la entrevista, se les hizo hincapié en que sus respuestas contemplaran las acciones no individuales de cada uno de ellos, sino de los niños como ellos; por esta razón, se podría interpretar que en este testimonio, el niño está incluyéndose dentro de los demás niños.

❖ Orientación Ellos

Es necesario hacer notar, cómo por un lado el niño ecologista ubica a personas concretas con las que tiene encuentros cara a cara, como responsables de la contaminación, pero también señala la presencia de otros agentes contaminantes que son anónimos y por lo tanto su acercamiento hacia ellos es mediante los tipos ideales, los cuales pueden ser las personas en general, todas esas que el niño sabe que contaminan mediante acciones individuales, o bien como aquellas que están detrás de las fábricas, que talan los bosques o queman las llantas.

El *niño ecologista* no sabe con certeza quiénes son, sabe de ellos por el acervo de conocimiento que se le ha transmitido y aunque llega a mencionarlos como causantes de los desastres ambientales, se pudo ver que no tiene mayor información de quiénes son ni cómo ocurren estos desastres; sin embargo en el bagaje de conocimiento hay un contenido temático que pone de relieve que las personas son agentes contaminantes. Uno de los niños comentó que “las personas no separan la basura y se ve toda amontonada en una esquinita”, refiriéndose a las calles. (Testimonio O – 7)

Es este tipo de relación la que dota al niño ecologista de una visión más macro ambientalista, porque sabe que los problemas ecologistas no sólo son locales ni ocasionados por acciones individuales sino que la problemática es a nivel mundial y que hay factores y actores que contaminan a gran escala, y que las consecuencias son sufridas por todos.

### ***Motivos “porque” y “para” del niño ecologista***

Como se abordó en el apartado 2.15, un aspecto primordial de todo estudio que tenga como base la fenomenología interpretativa, deberá incluir no sólo la descripción de las acciones sociales sino también las causas de dichas acciones, el contexto motivacional que nombró Schütz (1993: 115) y que consiste en comprender los motivos porque y para de las acciones sociales llevadas a cabo en un aquí y ahora; lo que viene siendo los fundamentos significativos para el actor mismo por lo que es incorrecto incorporar las interpretaciones del investigador.

Para la problemática de la contaminación y suciedad urbana se pudo conocer que desencadena en la infancia dos tipos de acciones. No obstante, es pertinente aclarar que el análisis que aquí se presenta se limita en las primeras acciones que bien pudieran ser consideradas vistas como una reacción más que como un conjunto de acciones que lleven a propiciar situaciones concretas o expresiones de

las mismas. La primera tiene que ver con estar preocupados frente a las consecuencias que puedan sufrir ellos o sus familias en su salud, que se enfermen de las vías respiratorias o que llegue el día que no tengan agua limpia para tomar. La segunda está ligada más bien con la acción del coraje; esto quiere decir que el niño ecologista está enojado con los adultos en general porque, desde su punto de vista, éstos no hacen nada para evitar el deterioro ambiental o mejorar la situación ecológica.

¿Por qué sentirse preocupado? Este motivo responde a las explicaciones que les dan los adultos, pero también a lo que ellos perciben de manera directa. Hablando del smog con una niña de credencial de cobre, ella explicaba cómo se ven afectados los niños por la contaminación:

- ¿En qué les afecta?
- En la respiración.
- ¿A ti te pasa?
- A mí no, a mi primo, el más chiquito.
- ¿Qué le pasa a tu primo?
- Es que sí respira y todo eso, pero cuando abrimos la puerta y entra aire contaminado, y le falta poquito la respiración. **(Testimonio C: 7)**

“Hay muchos carros, hay veces que vas al centro con algo blanco y te queda negro por la contaminación”. **(Testimonio C: 6)**

El enojo que hay hacia los adultos por su falta de acción para prevenir y remediar las condiciones de contaminación son motivados por la incongruencia entre las acciones y los discursos, mientras que al niño se le socializa de que lo correcto es que la ciudad esté limpia, de manera contrastante ve que los adultos no respetan estos consejos. Basta con poner atención a estos testimonios que se seleccionaron como ejemplos:

**Testimonio P - 1:**

“No me gusta la basura, veo muchísima en la calle y me pregunto por qué los demás no barren o hacen algo”.

**Testimonio C- 6:**

- La gente no entiende que si tira la basura es algo que daña el ambiente y aunque les digas que no, lo vuelven hacer, son los mismos errores.
- ¿Cómo te enteras de esas personas?
- Porque hay veces las veo, yo también he hecho eso, pero hay veces que sí digo “hay que recogerla, y la recojo.

**Testimonio O - 7:**

Las personas no separan la basura y se ve toda amontonada en una esquinita (en las calles).

El *niño ecologista* que está preocupado y enojado. El motivo de su preocupación son las consecuencias que pueda sufrir a causa del deterioro ambiental y el enojo es hacia los adultos que contaminan y a los que no hacen nada por evitarlo, hacia su indiferencia.

### 8.3. El niño endémico y el niño cosmopolita

Al inicio de este capítulo, se explicó que los tipos ideales infantiles del niño endémico y el cosmopolita conforman un dueto interesante para explicar la configuración de los mundos sociales infantiles a partir de las formas en que niños y niñas habitan la ciudad y cómo estas influyen en la manera en que perciben la realidad objetiva, la interpretan dándole un significado subjetivo y se externalizan en ella de manera natural y cotidiana.

Se presentará primero un tipo y luego el otro, y cuando sea oportuno se harán referencias mutuas con el objetivo de mejorar la comprensión de ambos y dado que entre ellos mismos se sirven de referencia. Vale la pena señalar que para el caso del niño endémico y del cosmopolita se decidió no incluir el apartado de los motivos “porque” y “para” ya que no se cuenta con elementos suficientes para poder hacer dichas interpretaciones; en su lugar, se incluyen dos apartados especiales, el

primero tiene que ver con la descripción acerca de cómo cada uno de estos tipos ideales desarrolla su identidad y sentido de pertenencia urbana, y en el segundo apartado, titulado “No es lo mismo”, se describen algunas características que diferencian a ambas tipologías, se hace también énfasis en las diferencias que hay entre los tres tipos de credenciales que pertenecen al niño cosmopolita. Por ahora se ha de conocer qué es lo que caracteriza al niño endémico y al cosmopolita de la ciudad de Guadalajara.

El *niño endémico* corresponde a aquel que a pesar de vivir en una ciudad grande, su mundo social se transcorre en un espacio mucho más limitado, como por ejemplo: su barrio, con el cual desarrolla un fuerte sentido de pertenencia e identidad. Este es el caso del niño que vive en el barrio de Analco, asiste a la escuela pública y que en este trabajo se ha tipificado como el *niño con credencial de aluminio*. Para él, toda su vida cotidiana gira en torno a 10 manzanas que aproximadamente conforman su barrio. Ahí vive, asiste a la escuela, juega en sus parques, convive con sus amigos, acude a las fiestas de los santos de las parroquias del barrio. Sus padres y abuelos también vivieron ahí y le han contados las historias personales y locales. Esta situación se hizo evidente cuando se les pidió a los niños y niñas que dibujaran su ciudad y todos los de este grupo de la muestra, no obstante que dibujaron individualmente, coincidieron en dibujar lo mismo: los dos parques del barrio, de los que sobresalen principalmente la fuente, el kiosko, los árboles, las canchas para jugar y el cuartel de los policías. Abajo se comparten dos dibujos y sus correspondientes explicaciones en las propias voces infantiles que ayudan a empezar a comprender cómo es el *niño endémico* tapatío.



Yo dibujé la fuente de Analco que viene siendo la de aquí, del Parque de San José, y unos niños jugando con una pelota, unos árboles y una carretera y también un carro. Dibujé la fuente que a veces hay agua y a veces no hay agua. Dibujé que aquí parece que cuidan niños. (Testimonio A – 4)



Pues mira, aquí dibujé una fuente significa que es el parque de San Sebastián de Analco, el árbol donde está frente del módulo y el área para jugar básquetbol, ésta es la fuente, a veces está un poco limpia y a veces no. Aquí hay días entre soleado y aquí días entre nublado. Estas son unas bancas naranjas que están alrededor de la fuente, se ven bien, es muy ancho ese espacio, es así más o menos como más de 20 centímetros. Y aquí pues es pasto. Algunas barritas que son como tipo barandales, es protección para el pasto y hay un árbol ahí. Y el módulo es donde están los policías y los bomberos, ahí cuidan las 24 horas y si hay pasa un accidente ahí van saliendo de ahí. (Testimonio A – 9)



Por lo que se refiere al tipo ideal del *niño cosmopolita*, se caracteriza por habitar un espacio más amplio de la ciudad y vivirla de una forma más diversa. Dentro de esta tipología se ubican los *niños y niñas con credenciales de cobre, plata y oro*. Se puede apreciar en los dibujos cómo este tipo de niño tiene una visión urbana más panorámica, es decir, no sólo dibuja su colonia donde viven o van a la escuela, sino de todo el conjunto de la ciudad y de los diferentes lugares que hay en ella. Se puede ver como si bien los parques públicos los refiere de manera genérica no es así con las construcciones más representativas de la ciudad como son la catedral y el Hospicio Cabañas; así como las más modernas de la ciudad, por ejemplo: el hotel Riu, el estadio de fútbol Omnilife, el club deportivo Atlas, el puente Matute Remus, el Auditorio Telmex, la plaza comercial Andares (en el poniente de la ciudad) y Fórum (en el oriente)

Esta visión panorámica se genera gracias a que sus vivencias del mundo social cotidiano va más allá del barrio o colonia. Salen a pasear a varios sitios, transitan en carro, toman cursos extracurriculares fuera de su colonia o barrio, visitan el trabajo de los padres, van de compras a varios centros comerciales; todo ello les brinda una gama de elementos de interpretación de una realidad urbana más amplia en comparación a la que tiene *el niño endémico*, cuya vida cotidiana transcurre prácticamente dentro de los límites del barrio.

El siguiente dibujo es un claro ejemplo de cómo el niño cosmopolita percibe a su ciudad, por lo general incluyen símbolos que forman parte de la identidad tapatía, en este caso, la catedral; pero al mismo tiempo hace mención de los sitios más modernos y de aquellos a los que para ingresar se requiere pagar una entrada o que están hechos expresamente para el consumo. Es evidente que la visión urbana es más amplia que tiene el niño endémico.



“Dibujé la catedral porque creo que es lo que más nos representa. Dibujé el puente Matute Remus porque está cerca de mi casa, la escuela porque es muy importante, el club Atlas porque voy casi todas las tardes ahí, a hacer ejercicio. Andares porque es una plaza y muchas personas van. Mi casa porque es donde siempre estoy y es donde me siento más relajada”.  
(Testimonio O – 3)

### ***La percepción del mundo objetivo del niño endémico y del cosmopolita***

Se podría pensar que viviendo en la misma ciudad, los niños y niñas tendrían la misma percepción sobre mundo social urbano, pero de acuerdo a la información obtenida en los dibujos y las entrevistas, se comprueba que no es así. Para develar cómo es que el niño endémico y el cosmopolita perciben el mundo social objetivo, será necesario primero conocer qué hacen y dónde transcurre su vida cotidiana.

#### ***❖ La realidad objetiva desde la mirada de un niño endémico***

El *niño endémico* percibe la realidad objetiva limitada a los márgenes sociales de su barrio, para él lo dado es lo que ocurre en ese lugar. Hay que considerar que existen pocas probabilidades de que conozca otras zonas debido a varios factores, cuyo origen se gesta en el bajo poder adquisitivo que tiene la familia a la que

pertenece. Se sabe que es así porque asiste a la escuela pública, y en México por lo general, esto se relaciona a que no se tienen los recursos económicos para pagar un servicio educativo privado. Por otro lado, la carencia de automóvil aunado al deficiente servicio de transporte que hay en la ciudad, puede influir en que el niño se limite a las opciones que están muy cerca de donde vive. En todas las entrevistas ningún niño menciona que tenga coche y cuando hacen referencia a la presencia de muchos coches es con relación a que no pueden por ellos cruzar las calles, esto refuerza la idea de que son peatones.

Este restringido poder adquisitivo también influye en los hábitos de consumo, los cuales se puede interpretar que quedan circunscritos a lo básico. Consecuentemente, el trasladarse a otras zonas de la ciudad no tiene ningún propósito, ya que no se tiene el dinero para gastarlo en otros sitios. La situación económica del *niño endémico* queda claramente descrita en el próximo extracto de entrevista; se trata de un relato donde una niña da a conocer cómo las familias de este barrio son beneficiarios de la asistencia social. No obstante el extracto del diálogo es extenso, se decidió compartirlo porque refleja la realidad social que es vivida como dada, a los ojos de una niña endémica quien relató una experiencia concreta cuando se le pido que describiera lo que hacían los niños como ella y contó de cómo acompaña a sus papás a recoger las despensas de comida que les entrega el gobierno y los sindicatos:

- Enfrente de todo el parque hay neverías, hay cafeterías, venden tacos, venden tortas, en la noche solamente ponen a veces juegos mecánicos, a veces se ponen de esos carritos para los niños y en algunos se ponen brincolines.
- ¿En alguna fiesta especial?
- No, casi diario en San Sebastián de Analco, se pone un brincolín, un señor y se ponen unos carritos. Pero en las fiestas sí se ponen bien muchos, lo que es aquí en San Sebas que se celebra San Cebas, creo que es en el mes pasado. Pero sí hacen muchas fiestas aquí en San Sebastián, mucha gente viene, esos días rifan para dar despensas y ya toda la gente de la Procu, de la Crom, te ponen camisetas y empiezas a formarte y ya que pasa todo el desfile viene Aristóteles (candidato y posterior presidente municipal) y vienen sabe, vienen bien muchos, y ya luego dicen que tal persona, despensa y así. Ya vienen sus hijos, les dieron comida gratis: hot dogs, tortas, lonches, tacos, elotes, así gratis, para todos los que vinieron, y ahí están todos formados, pero nada más era una vez.

- ¿También desparas los dieron a todos?
- Sí,
- ¿A ti te toco?
- No, a mi mamá, a mí también me iba a tocar, me pusieron camiseta de la CROM, pero no, dijeron: ay, no, es que no alcanzaron. Y le dieron dos desparas a mi mamá.
- ¿Y qué es la CROM?
- Es como un tipo, sí conoce la CROC, es como un tipo para ayudar a las personas. Una es CROM y otra es CROC, son diferentes.
- ¿Y siempre dan desparas?
- No siempre, cada vez que toca. Algunas personas que trabajan ahí o van diario les avisan: hay desparas, y luego ah! Bueno, entonces deja avisarle a todos, y ya, quiere despara a todos sus amigos y ya los va anotando por nombre, nada más a los adultos, y les avisan: este viernes y así. Y ahí va toda la gente. Son diferentes personas.
- ¿Y dónde lo hacen?
- En el parque de Analco
- ¿Y las desparas están buenas?
- Pues sí, no están muy "llenotas" que digamos, dan aceite, rollo, dan paquetes de frijoles, sal y azúcar, está bien. **(Testimonio A: 9)**

Con este testimonio se refuerza la idea de que el nivel socioeconómico de las familias del niño endémico es muy limitado y que en parte, por ello, pasa tiempo en su casa haciendo la tarea, viendo televisión, dibujando o leyendo. Y cuando está fuera de su hogar sale al parque del barrio a jugar con sus amigos, a veces fútbol o basquetbol. Estos son algunos de los comentarios que sustentan esta descripción:

#### **Testimonio A – 4:**

- ¿Qué hacen los niños como tú cuando no están en la escuela, por las tardes y los fines de semana, en dónde o a dónde van?
- A veces, cuando salen se reúnen mucho en el parque de aquí y empiezan a jugar, también los de secundaria. Van a platicar. Pueden irse al Parque de San Sebastián, se pueden juntar también en el quiosco.
- ¿Y a dónde más van?
- Pues nomás van a esos dos parques. Y cuando no están en el parque, están en sus casas o con un amigo.

**Testimonio A – 9:**

Nosotros vamos mucho al parque, mucho, mucho, mucho. Más al de Analco, porque se hace muy grande. Yo y mi amiga vamos aquí al parque.

**Testimonio A – 7:**

- No me gusta de la ciudad, que están las cosas medio baratas, pero luego las suben.
- ¿Cómo qué? Dame un ejemplo.
- Como la fruta
- ¿Algo más que no te guste de tu ciudad?
- De que suben los precios

Por otro lado, vale la pena destacar que los parques de Analco, para el niño endémico no sólo representan un espacio físico para el juego y el ocio, sino que también es el sitio en el que hacen “vida de barrio”, y por ende se apropian de él. Basta con poner atención a este relato:

La mayoría todos vamos en la noche al parque, porque ahí se ponen los tacos, los salchipulpos, los elotes y así, se hace un ambiente. Bueno, tengo como cinco amigos que van al parque y ya nosotros nos juntamos por decir aquí (señala en su dibujo) que es la fuentes y como te digo que es un espacio muy grande, muy grande, muy grande, juegan a fútbol y aquí (señala en su dibujo) hay como un tipo espacio y ellos avientan la pelota como tipo cancha de futbol y empiezan a jugar así los muchachos más grandes, ya fuman y están en las bancas con sus novias y ya todos juegan y toman y ya sabe qué y ya. Y a veces se pasan a jugar a las canchas de basquetbol, nosotros a veces jugamos pero como nos gusta mucho este piso de las canchas porque es muy lisito, muy lisito, muy lisito. Y que algunos van con sus bicis, con sus patines, con sus patinetas. Yo la mayoría voy con mis patines y mi patineta y ya vamos a patinar ahí.  
**(Testimonio A: 9)**

Los parques son los puntos de encuentro comunitario, por las noches se reúnen personas de todas las edades, no sólo los niños. Se puede afirmar que los parques son prácticamente los espacios de socialización pública por excelencia. Experimentando así el mundo de la vida cotidiana, es sencillo interpretar que para el niño endémico la realidad objetiva fuera de los márgenes barriales se podría presentar difusa y referencial, puede que sepa que existen otros lugares más allá de su zona, pero es casi seguro, por los mismos relatos obtenidos, que no haya estado en ellos.

Otras de las actividades que realiza el *niño endémico* es acudir a los “cybers”, lugares donde rentan el servicio de computadoras, van ahí para escuchar música, jugar videojuegos o entrar al Facebook. También a veces van a “las maquinitas”, lugares donde pueden jugar videojuegos. Estas acciones ocurren dado que ninguno de ellos tiene computadora en sus casas y para tener acceso a servicios electrónicos, debe acudir a estos sitios de acceso público.

¿Qué es lo más lejos que el *niño endémico* se aleja de su barrio? Se puede decir que eventualmente sale de su zona para ir más que nada al centro de la ciudad y que se localiza a un par de cuerdas del barrio, va acompañado de su familia, ahí pasea por la Plaza Tapatía y en ocasiones va la pista de hielo que pone el Ayuntamiento con servicio gratuito durante los meses de invierno. Esporádicamente visita el Zoológico de Guadalajara o el parque de diversiones Selva Mágica. También llega a ir al parque Morelos y al parque Los Colomos, a la vía recreativa<sup>217</sup> o bien con familiares que viven fuera de la ciudad, pero relativamente cerca de ella, por ejemplo a El Salto (municipio conurbado a Guadalajara) o con algún familiar a su rancho, según mencionaron. En síntesis, el acceso que tiene el niño endémico a los espacios, servicios o productos, son en la gran mayoría de carácter público y en muchas ocasiones, gratuitos. Esto quiere decir que este tipo ideal infantil depende de las acciones, planes y presupuesto que el gobierno le destine a las zonas donde vive, mediante las políticas públicas.

Por último, el hecho de que sus predecesores también se hayan criado en el mismo barrio sumado con el resto de factores aquí mencionados, puede repercutir en la construcción de una sólida identidad local y gusto por sentirse parte de Analco, y permanecer en él. Sin embargo, esto va haciendo que la visión de la ciudad que tiene el niño endémico esté limitada y se reduzca solamente a su barrio, ya que prácticamente desconoce otras zonas de la ciudad, en otras palabras, habita la ciudad de manera restringida y el resto de la ciudad aparece como fuera de su alcance. Cabe mencionar que una de las veces que se visitó a la escuela, se pudo

---

<sup>217</sup> La Vía Recreativa es una iniciativa del gobierno que consiste en cerrar los domingos algunas de las calles de la ciudad para que las personas salgan a pasear en bici, patines, caminar, convivir.

presenciar el evento de los “honores a la bandera” en conmemoración de la fundación de la ciudad de Guadalajara, sin embargo, todo el discurso de la directora y las participaciones de los niños giraron principalmente en torno a la fundación del barrio de Analco, se les recordaba la importancia y orgullo de pertenecer a él. Para el niño endémico, la realidad objetiva es la que experimenta en la cotidianeidad de su propio barrio, misma que internaliza a través del acervo social de conocimiento que le es transmitido por los familiares, escuela y la comunidad, quienes son sus principales agentes de socialización.

❖ *La realidad objetiva desde la mirada de un niño cosmopolita*

En la introducción de este apartado 1.3 se especifican las características más representativas del *niño cosmopolita*, y se enfatiza que es aquel que tiene un conocimiento más amplio de su ciudad y que habita más espacios urbanos dentro y fuera de su barrio o colonia. Con este acervo de conocimiento, la realidad urbana tapatía le aparece dada como una ciudad con diversidad de espacios agradables, de los cuales puede hacer uso, al mismo tiempo tiene un conocimiento que le es significativo de la existencia de los edificios más representativos de la ciudad, en especial los de carácter más histórico y que son símbolo de la ciudad, todos ellos ubicados en la zona oriente de Guadalajara, por ejemplo: la catedral, el hospicio Cabañas, los museos de la ciudad. Así como se evidencia en este dibujo:



Dibujé la catedral de Guadalajara, pues porque no sé, cuando escucho así que me preguntan “¿tú vives en Guadalajara?” pues me imagino la catedral. ¿Hay algo más que te hizo falta dibujar de tu ciudad? Pues me gusta mucho el hotel RIU y también el Matute (puente)

(Testimonio P – 4)

Esto no quiere decir que el *niño cosmopolita* con credenciales de plata u oro, que en este caso viven en la colonia Providencia, conozca la zona oriente tapatía, únicamente que reconoce y ha visitado esporádicamente los edificios más representativos de la ciudad, que de cierta manera forman parte de las tipicidades de su acervo de conocimiento acerca de la infraestructura urbana. Del resto de la zona oriente, de sus habitantes y vida cotidiana, al no haberlo externado durante las entrevistas, se puede pensar que no le es desconocido o que no les es significativo, en palabras de Schütz la atención del niño cosmopolita con credencial de plata u oro no está puesta en la zona oriente de la ciudad. Así se puede observar en los siguientes dibujos, cómo la realidad objetiva urbana es concebida como un conjunto de elementos como los que esta niña menciona:



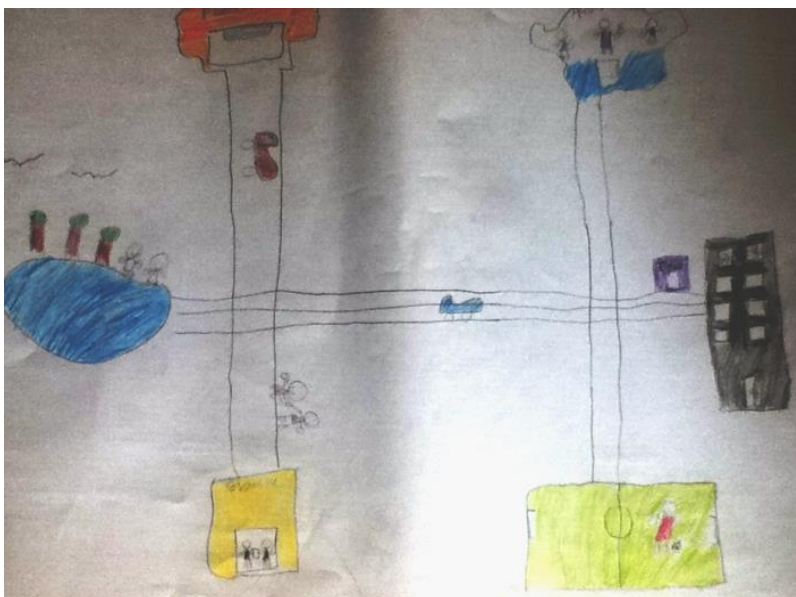
Dibujé unos edificio que tienen luz, y ésta es como la antena, pájaros, muchos pájaros. Una calle, es como si fuera la carretera y la ciudad, están todos los coches y luego el parque, con una persona y su perrito, unas casitas y unas albercas en los clubs.

(Testimonio O – 1)

Aquí cabe puntualizar que el *niño cosmopolita con credencial de cobre* sí conoce de manera directa la vida cotidiana de la zona oriente de la ciudad, porque ahí estudia y la gran mayoría ahí vive; pero no se le puede tipificar como endémico porque no habita sólo su barrio sino que también conoce otros lugares de la zona oriente, al



mismo tiempo que también llega a habitar la zona poniente de Guadalajara (donde se ubica la colonia Providencia), lugar prácticamente desconocido para el *niño endémico el de la credencial de aluminio*. La visión extendida del niño cosmopolita con credencial de cobre, se ejemplifica en este testimonio:



Dibujé un edificio donde vive mucha gente y al lado está una tienda. Aquí dibujé una cancha de fútbol donde está un niño jugando. Aquí el Auditorio Telmex que está Justin Beaber cantando. Acá una carretera en la que pasa un auto y lleva prisa. Una niña y su mamá caminando hacia la escuela. Y aquí un auto entrando a la plaza fórum, al estacionamiento.

Aquí dibujé un parquecito con un lago y los niños divirtiéndose y palomas volando. Es como el lago de Chapala. (C: 4)

El *niño cosmopolita* además de tener una visión más amplia sobre su ciudad, también ha vivenciado las zonas rurales y otras ciudades, no obstante el conocimiento de estos lugares varía según el tipo de credencial, por ejemplo: *el niño con credencial de cobre* ha visitado la zona rural, pero no ha ido a Cancún, como el niño con credencial de oro; o bien el *niño cosmopolita* que va a otra ciudad a visitar a sus parientes frente al que hace turismo y se hospeda en hoteles. No se pretende ahondar en estas diferencias internas de esta tipología, basta con hacer evidente su diferenciación conjunta frente al *niño endémico*. Si se recuerdan los dibujos de este último, centraba más que nada su atención en los parques de su barrio,

mientras que en el ejemplo que se da a continuación se puede apreciar esta visión más panorámica de la que se viene hablando y que caracteriza al *niño cosmopolita*. El poder trasladarse dentro y fuera de la ciudad, en las circunstancias que sean, proporciona al niño elementos para construir una imagen urbana no sólo como producto de habitarla sino de compararla con lo que no hay en ella.

Como ya se explicó, el factor económico reflejado en el poder adquisitivo configura el tipo ideal infantil del niño endémico, y también del cosmopolita. Este último, tiene acceso privado a distintos servicios de formación o de entretenimiento, ya sea porque toma clases particulares por la tarde de deportes o artes, o bien porque asiste a clubes deportivos. También cuando sale de su casa acude a los centros comerciales, cines, restaurantes; esto lleva a suponer que pertenece a una familia de medio a alto poder adquisitivo, lo que le permite tener más experiencias que nutren su acervo de conocimiento respecto a la apropiación de su ciudad. En el cuadro que sigue se aprecian las especificaciones acorde a cada tipo de niño según credencial de acceso a lugares y servicios públicos y privados.

**Tabla 10. Actividades del tipo ideal “El niño cosmopolita”**

	Con credencial de cobre	Con credencial de plata	Con credencial de oro
Fuera de casa, en el barrio o colonia	Van a en los parques, salen a la calle con sus amigos, pasean en bici, pasean a sus mascotas.	Van a las plazas comerciales, a jugar a los parques y a pasear al perro. Hacen deporte, ya sea en parques, unidades deportivas o en clases de particulares. Salen a jugar con sus primos o amigos en el coto.	Van al parque a jugar, patinar o andar en bicicleta. Pasan tiempo en su coto, en casa de sus amigos o en el parque común. Entre la semana toman clases por las tarde (taekwondo, baile, jazz, atletismo o matemáticas) Van a las Plazas comerciales, con amigos o familiares.
Lejos del barrio o colonia	Salen con sus familias a comer, pasear o a visitar familiares, también van seguido a los cines de las plazas comerciales y de compras (las que quedan cerca del barrio). Toman clases de pintura, jazz, karate y fútbol.	Van los fines de semana a desayunar o comer fuera y a fiestas. También van con a patinar a un sitio privado (Disco Roller), al parque los Colomos y de compras a las Plazas comerciales.	Van a la vía Recreativa, al club deportivo, al cine, a casas de los amigos, a comer fuera, a las casas de sus familiares, o al parque de diversiones, Selva Mágica

Fuente: elaboración propia

En los datos expuestos en esta tabla se puede apreciar que las actividades más significativas que el *niño cosmopolita* realiza cuando no está en la escuela, esto es, los días entre semana, están relacionadas con el ocio y el entretenimiento, deportivo o cultural. A todas estas actividades tiene acceso gracias al poder adquisitivo de su familia, gracias al cual tiene acceso a trasladarse en coche.

Para cerrar este apartado se presentan de manera comparada dos dibujos junto con sus descripciones en las que son notorios los contrastes de percepción de la realidad objetiva social del niño que viviendo en el mismo barrio, varía según el tipo de credencial de acceso que tenga. En el primero, una niña endémica con credencial de aluminio relata la realidad de su mundo social en torno al barrio mientras que en el segundo, una *niña cosmopolita con credencial de cobre* describe un mundo más complejo, incluyendo símbolos y también haciendo mención de la existencia de las áreas rurales.



¿Qué hacen los niños como tú cuando no están en su casa?

Hay unos que van al parque, otros que se van con sus mamás al centro, algunos se quedan en sus casas, unos se salen a la calle con sus amigas y otras se van como al Ciber. (Testimonio A: 10)



Pues dibujé el universo, tiendas, juguería, de zapatos y junté lo rural con lo urbano, con casas. Lo urbano es lo de la ciudad y lo rural son los bosques, animales y los junté. (El globo terráqueo) significa que pueden admitir a todos los niños, que son por igual, no los discriminan ni nada. Esto es lo rural, que son árboles, bosques, agua, las fuentes. Es como la ciudad, aquí todavía manejan carros, aunque eso está mal porque sueltan smog y contaminan a las plantas, pero ya que llegan a la colina salen a la carretera. Y también esta es una escuela de gobierno. (Testimonio C: 7)

### ***Los agentes de socialización y los tipos de relaciones sociales***

Para este apartado se decidió presentar la información de ambos tipos ideales de manera conjunta y comparada. Se encontró que tanto los contemporáneos como los predecesores son importantes agentes de socialización de las distintas formas que hay de habitar una ciudad.

- **Los Contemporáneos**

Como ya se ha venido mencionando, Schütz identifica dos tipos de contemporáneos: los asociados y los meros contemporáneos, los primeros son conocidos por los niños gracias a los encuentros cara a cara que llega a tener con ellos; y los meros contemporáneos que son aquellos que viviendo en el mismo tiempo, son percibidos mediante los tipos ideales.

Definitivamente, los principales socializadores en cuanto a maneras de vivenciar cotidianamente la ciudad son los propios padres de familia. Ya lo mencionan Berger y Luckmann (2006: 164):

El mundo social aparece “filtrado” para el individuo mediante esta doble selección. De esta manera el niño de clase baja no solo absorbe el mundo social en una perspectiva de clase baja, sino que lo absorbe con la coloración idiosincrásica que le han dado sus padres (o cualquier otro individuo encargado de su socialización primaria)

Es así que se entiende que un niño endémico tiene un padre endémico mientras que un niño cosmopolita tiene un padre cosmopolita. Esto lleva a pensar que la forma de habitar la ciudad recae en el ámbito de la vida privada y en los recursos económicos que disponga la familia para ampliar o reducir el radio de ocupación social urbana. Claramente, el tipo de relación que entablan ambos tipos de niños con sus padres, recae en la orientación directa, ya sea “Tu” o “Nosotros”, las cuales no son anónimas sino de encuentros constantes y cotidianos de cara a cara.

Otros contemporáneos que son importantes como agentes socializadores de las formas de vivir la ciudad son todas las demás personas con las que el niño, ya sea endémico o cosmopolita, se relaciona en el ámbito público, es decir se los encuentra en la calle o en los sitios a los que acude cotidianamente. En el caso del *niño endémico* los que mencionaron durante las entrevistas fueron a los amigos de su edad que también son sus vecinos del barrio, profesores, también los policías y mariguanos que están en la vía pública, así como los políticos que acuden con ellos en tiempos de campaña electoral.

Para el *niño cosmopolita* se pueden identificar como contemporáneos socializadores públicos aquellos empleados o personas que se encuentran en todos los sitios que visita, por ejemplo el club deportivo, las tiendas en las plazas comerciales, los cines, los que van en los otros coches, los policías, así como profesores (del colegio y clases particulares), amigos de la escuela y del coto en el que vive.

Dentro de esta categoría de contemporáneos socializadores en el ámbito público, con quien quizá mantengan, ambos tipos ideales, una relación más del tipo de asociados, sea con sus amigos y profesores. De cualquier forma, todo estos contemporáneos del ámbito público les vienen a confirmar que la realidad social que en la que viven es objetiva porque al encontrarse con ellos, ya sea directa o indirectamente, la vida cotidiana pública se reviste con un sentido real, como dice Schütz, la realidad más certera es la que todos compartimos en la vida cotidiana.

Vale recordar que estas personas bien pueden vivenciarse como asociados o meros contemporáneos, ya que según indica Schütz, la relación con una persona, puede pasar de un nivel a otro, dependiendo de si al compartir el mismo tiempo se dan encuentros directos cara a cara o bien cuando esos encuentros han pasado, la referencia que persiste es la del tipo ideal al que se acomode la persona con la que se tuvo el encuentro. Bajo estos supuestos, se consiguió elaborar las siguientes interpretaciones:

*El niño endémico* mantiene mayor número de relaciones directas con los contemporáneos que habitan su mundo social en la esfera pública, esto es, en su propio barrio. Resulta común que no sólo se relacione con el señor de la tienda de abarrotes como tipo ideal, sino que conozca su nombre y éste, a la vez, el suyo; por ello quizá las relaciones con sus contemporáneos sea más del tipo de los asociados, bien algunas veces con orientación “tú” y otras con “nosotros”, en ambos casos no resultan anónimos.

Este tipo de relación se ve favorecida cuando se acude de manera cotidiana a los mismos lugares, o sea que en el mundo social del *niño endémico*, lo más probable es que siempre vaya a la misma tienda de abarrotes, al mismo ciber café, al mismo puesto en el mercado, etcétera; mientras que el niño cosmopolita quizá tiene mayor probabilidad de acudir a diferentes tiendas o servicios, con lo cual se disminuye la probabilidad de que se encuentre con las mismas personas, esto conducirá a que

las relaciones que el niño cosmopolita tenga con este tipo de personas sea más de tipo anónimo, mediante tipos ideales que correspondan a dependientes de tiendas, jardineros de los parques, políticos que se acerquen al barrio o colonia.

- **Los predecesores**

Aquí se identificó una distinción importante acorde con cada tipo ideal infantil: ambos son conscientes de la existencia de los predecesores, sólo que el niño endémico tiene más presente a los que están relacionados con su propio barrio, digamos locales. Mientras que con el niño cosmopolita se puede interpretar que le son significativos los predecesores, pero a nivel nacional, esto porque conocen la historia del país y dicen apreciar la cultura mexicana y las construcciones antiguas, además de que se autodefinen como mexicanos.

Aun así resalta la relación que tiene el *niño endémico*, con sus predecesores. Después de las entrevistas resultó evidente que está consciente de que su barrio tiene una larga historia, y es así, ya que por ejemplo, sus templos, que dicho sea de paso, están frente a los parques donde juegan, datan de hace más de 500 años. Ellos lo saben porque sus predecesores nacieron y murieron ahí, porque así se los han contado. Sin duda éste es un elemento que refuerza el sentido de pertenencia, que si bien no lo tienen generalizado a toda su ciudad, sí se sabe que está bien arraigado a su barrio.

Un ejemplo de ello es que los niños y niñas de la escuela pública de Analco están enterados por sus padres y profesores de lo ocurrido en las explosiones del 22 de abril de 1992<sup>218</sup> en su barrio, no obstante que ya pasaron 20 años, las veces que se visitó la escuela los niños comentaron y mostraron en la entrevista que estaban leyendo de manera libre, la historia de su barrio y de lo ocurrido en ese lamentable suceso. Uno de ellos comentó que el libro se lo había prestado su tío, pero en cuanto lo acabara se lo iba a prestar a sus demás amigos del salón.

---

<sup>218</sup> Gómez, Jorge. El 22 de abril de 1992, Dolor que no se va" en Periódico La Jornada Jalisco, 22 de abril de 2010. Ver <http://archivo.lajornadajalisco.com.mx/2010/04/22/fotos/perfil.pdf>

### 8.3.1. Identidad y sentido de pertenencia urbana

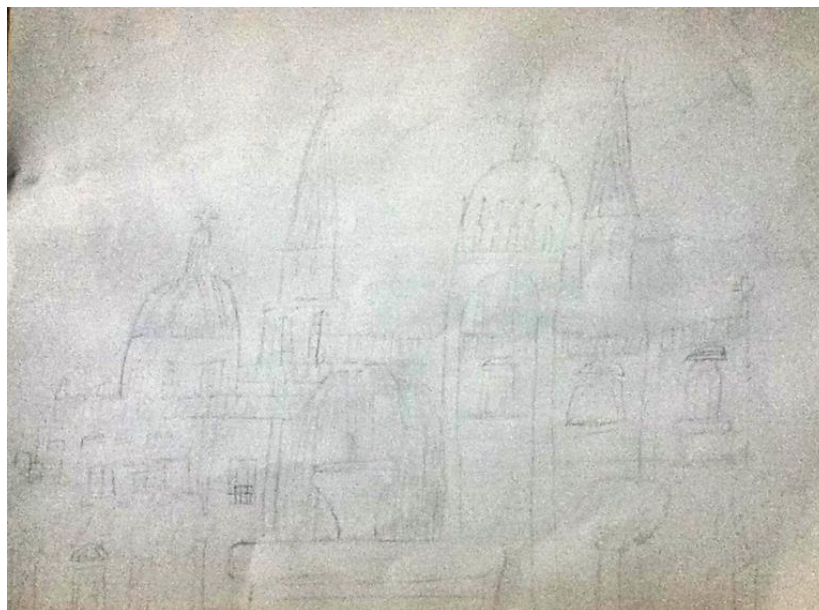
Es oportuno ahondar en diferencias entre el *niño endémico* con credencial de aluminio y los *niños cosmopolitas* con credenciales de cobre, plata y aluminio, y frente a la identidad y el sentido de pertenencia urbana que han desarrollado con Guadalajara. Se considera relevante hacer este cuestionamiento en todo estudio que verse sobre la participación social, ya que no hay que olvidar que tanto la identidad como la pertenencia, son motores que propician las acciones de participación social infantil en el ámbito público ya que se parte del supuesto que a mayor identidad y sentido de pertenencia urbana que tenga un ciudadano, ya sea niño o adulto, mayor significatividad adquirirá para éste el participar activamente en las cuestiones públicas de su ciudad (Supra capítulo 1.4)

Con base en la información proporcionada durante las entrevistas, y que en gran parte ya ha sido aquí comentada, se puede interpretar que la identidad y el sentido de pertenencia urbana desarrollado por los niños y niñas tapatías están íntimamente relacionadas con la forma en la que habitan su ciudad. En este sentido, se puede observar que el *niño endémico* ha construido su identidad y pertenencia urbana en un ámbito más local o, mejor dicho, barrial; y esto no ha sido sólo consecuencia de que pasa las tardes jugando en sus parques, sino porque se sabe que les ha sido transmitido por los adultos un acervo de conocimiento histórico con respecto al barrio, lo que le hace sentirse consciente y orgulloso por pertenecer a él, hay que tener presente que todos los niños y niñas con credencial de aluminio mencionaron durante las entrevistas el nombre de Analco; cuestión que no se presentó con el niño cosmopolita, quien no hizo referencia a su barrio ni colonia, ni tampoco nombró a los parques donde va a jugar.

En contraste, como ya se mencionó, el *niño endémico* señala los parques por sus nombres, el hacerlo así denota cierto sentido de pertenencia e identidad con el barrio, lo cual no ocurre con *el niño cosmopolita*, por lo menos tratándose de parques públicos, a los cuales se refiere de manera genérica. El mundo social del



*niño endémico* tapatío gira en torno a su propio barrio, su presente y pasado, y transcurre principalmente en los sitios públicos como los parques, mientras que el niño cosmopolita desarrolla una identidad y sentido de pertenencia no tanto con su barrio o colonia, sino en un sentido más amplio con toda la ciudad o incluso el país.



Dibujé la catedral porque a mí me parece que es así como una belleza que hay aquí en México, que es muy importante que para nosotros los mexicanos, representa algo muy bonito la catedral.

(Testimonio O – 2)

Por otro lado, se hizo notar que el *niño cosmopolita* hace mención de diversos símbolos urbanos que resultan definitivamente emblemáticos. Por ejemplo, un niño con credencial de plata tituló a su dibujo “Guadalajara, mi ciudad”, durante la entrevista hizo referencia a algunos aspectos emblemáticos de la ciudad, como lo son su música y gastronomía.



- Dibujé un edificio, una casa y una niña
- ¿Eres tú?
- Sí
- ¿Hay algo más que te hizo falta dibujar de tu ciudad?
- Algo que distingue mucho a Guadalajara, el Mariachi, las tortas ahogadas, pero me hubiera gustado mucho dibujar la catedral, pero no alcancé.

(Testimonio P: 3)

Las referencias hacia los símbolos de la ciudad fueron hechas sólo por los niños con credencial de plata y oro.

### ***“No es lo mismo”***

En este apartado se pretende mostrar cómo el niño endémico y el cosmopolita, aunque tienen vivencias similares, experimentan diferencias que estriban en la forma en que las vivencian, dicho de otra manera, el contraste se concentra no en los “qués” sino en los “cómos” y en los “donde” y finalmente se remarca la diferencia entre si esas vivencias se experimentan en lugares públicos o privados, enfatizando que una distinción esencial entre ambos recae en el hecho de que en los último media un pago económico para que el niño tenga acceso a esos servicios o bienes.

Hacer referencia a toda esta situación lleva a afirmar que “No es lo mismo” ser un niño endémico que uno cosmopolita.

Por ejemplo, el deporte o actividad física suele estar presente en la vida cotidiana del niño tapatío, sea endémico o cosmopolita, sin embargo no es lo mismo ejercitarse jugando basquetbol, fútbol o vóleibol de manera libre en el parque público del barrio y tener que organizarse entre los pares para poder turnarse el uso de la cancha, que hacer taekwondo, karate, jazz o patinaje en un sitio privado y tomando clases privadas, o bien yendo al club deportivo. Cabe resaltar que esta última actividad se identificó sólo en el *niño cosmopolita* de Providencia, con una pequeña diferenciación entre los dos grupos: el de la escuela pública asiste a las Unidades Deportivas, que vienen siendo como clubes deportivos pero de acceso público, en tanto que los de la escuela privada, sí acuden a clubes privados donde existen cuotas para entrar.

En este mismo tenor, no es lo mismo que para jugar videojuegos, un niño tenga que ir a un ciber café o a “las maquinitas” donde el tiempo de juego depende de las monedas que traiga, que jugar de manera libre y en casa con su propia computadora o consola de videojuegos. No es lo mismo salir de paseo con la familia sólo al centro o a parques públicos que ir con la familia a desayunar o comer a restaurantes, al cine, al teatro o de viaje.

Ni qué hablar de la diferencia en acceso a comprar, mientras que el *niño endémico* menciona que lo que compra está en los mismos puestos que se ponen en los parques de su barrio y que se trata de comida como papas, salchichas, tacos, etcétera; o que va a los mercados tradicionales que hay en el barrio y que los conoce porque acompaña a su mamá a hacer la compra para la comida; el *niño cosmopolita* habla de ir frecuentemente a restaurantes o de compras a las plazas comerciales. Un aspecto notorio entre los niños de cosmopolita es el que se refiere a los lugares donde hacen las compras; por ejemplo, el *niño cosmopolita* con credencial de cobre, va a estos sitios ubicados en la zona oriente, como la plaza Fórum mientras que el

niño cosmopolita con credencial de plata y aluminio acude a las de la zona poniente, y a varias plazas, entre ellas, la más moderna de la ciudad: Andares.

Otro ejemplo son las vacaciones, como se pudo observar, el niño endémico prácticamente no sale de vacaciones y cuando llega a hacerlo es a municipios muy cercanos a Guadalajara; por su parte, los niños cosmopolitas, guardan variaciones: el niño con credencial de cobre sale de vacaciones, pero a visitar a sus familiares, mientras que el que tiene credencial de plata sí utiliza los hoteles y refiere más al territorio nacional; en tanto que el de credencial de oro, sí sale va de vacaciones no sólo a otros estado sino a otros países. Entonces, no es lo mismo, tener vacaciones con un tipo de credencial que con otra.

#### 8.4. El niño desafiliado

Se decidió construir este tipo ideal para explicar el mundo social infantil tapatío desde una óptica de la participación social. Se sabe que ésta puede externarse de diversas formas y niveles (Supra Apartado 1.4) y una de ellas es a través de la asociación, incluso ésta viene a formar parte del derecho de participación reconocido por la Convención de los Derechos del Niño. Frente a este escenario es pertinente preguntarse si la infancia tapatía tiene espacios físicos y sociales en los que se favorezca la asociación y organización con miras a una participación social pública.

Tomando en cuenta los datos analizados se puede inferir que no es así. Se sabe que si bien el niño de Guadalajara mantiene relaciones sociales con sus contemporáneos, ya sean adultos o sus pares; no se denota ningún elemento que indique que se organiza y asocia con ellos con fines que recaigan en el ámbito público, aspecto central de este trabajo.

Al caracterizar al *niño desafiado* se puede decir que es aquel que perteneciendo a su familia, acude a la escuela, regresa a casa y hace la tarea, ve la tele, juega con sus amigos, sale a pasear, va al parque; en fin, lleva a cabo una rutina cotidiana en la que no se refiere pertenecer a ningún grupo en especial, más allá de éstos que ya existen en la estructura social tradicional, que son los que se acaban de mencionar y que de cierta forma recaen en la esfera de lo privado. Como consecuencia, no se distingue la existencia de algún tipo de activismo en temas de su interés, prácticamente no hay una colaboración entre pares con un propósito definido, a no ser que se trate de jugar:

A veces, la mayoría, tenemos clases en la tarde, de baile o de cualquier cosa, y no sé, los viernes nos organizamos y vamos a casa de alguien, con varias niñas, o nos vemos no sé, en un parque de juegos, y ahí nos vemos todos y jugamos en el parque. **(Testimonio O: 1)**

No se intenta decir que el niño tapatío esté aislado o sea indiferente, sino que no existe una infraestructura social que promueva el que se reúnan y asocien con otros para atender intereses comunitarios. A fin de aclarar más este punto se pueden tomar como ejemplos las patrullas infantiles en Argentina, quienes vigilan por el buen comportamiento de los automovilistas, los consejos infantiles barriales o las asociaciones amigas de los parques en España donde los niños forman parte protagónica en acciones que mejoren la convivencia y se atienden situaciones de interés colectivo; o los scouts en varios países, incluido México.

### ***La percepción del mundo objetivo del niño desafiado***

Para el *niño desafiado* la realidad objetiva aparece ante sus ojos como un mundo más enfocado a lo individual en el que se convive en varias esferas como lo son la familia, la escuela o el barrio, la colonia; pero casi siempre se hace en pequeños grupos afines y en el que ante todo, priman los propósitos espontáneos de ocio, como lo es el platicar o jugar; y no tanto para participar planeando o realizando

proyectos de manera estratégica y relacionada con la mejora de las condiciones sociales comunes.

### ***Los agentes de socialización y los tipos de relaciones sociales***

Al parecer, para el *niño desafiado*, el mundo de la vida cotidiana se le presenta como un escenario ya establecido en el que cada persona tiene una función social que cumplir, y que de facto, la cumple. Quizá esta situación sea producto de haber internalizados un concepto pasivo de ser niño y que le ha sido transmitido por las personas encargadas de su socialización primaria. Al menos esta información no fue obtenida durante las entrevistas y por la naturaleza de este trabajo no es pertinente comprobar si existen asociaciones en las que los padres de estos niños participen para mejorar aspectos de la comunidad y no contemplen la participación infantil. Desde la perspectiva fenomenológica sólo interesa la propia interpretación del sujeto que forma parte de la investigación, y por lo que se pudo ver, para los niños y niñas entrevistados no tienen experiencias significativas de afiliación en asociaciones públicas.

Por lo que se puede apreciar, en la socialización del niño tapatío no está incluyendo la promoción de la asociación y organización para propiciar mejoras comunes de su entorno social. Con los datos obtenidos, se pudiera pensar que el *niño desafiado* es producto de una sociedad individualista que no brinda espacios, prácticas ni referentes de asociación para los niños, pero en parte porque tampoco lo hace para los adultos.

En otras palabras, aunque haya situaciones con las que el niño no esté de acuerdo que existan en su ciudad como la contaminación, la inseguridad, el tráfico, etcétera; no tiene en sus acervos de conocimiento, referentes de experiencias ni directas o indirectas que le hagan saber que dichas situaciones se pueden resolver por la vía de la asociación y organización entre las personas. Por lo menos no se reportó como significativo para los niños y niñas entrevistados.

### ***Motivos “porque” y “para” de sus acciones***

Es difícil interpretar los motivos que tienen los niños y niñas para vivir desafiliados ya que durante las entrevistas no comentaron nada al respecto, pero se consideró que es importante tomar en cuenta algunos elementos que pueden estar presentes en el contexto motivacional. Se puede pensar que el motivo porque vivir desafiliado responde a los modelos de participación en los cuales el niño ha sido socializado, es decir, porque así lo imita del comportamiento de los adultos. En el por qué no afiliarse a una asociación intervienen dos factores: porque no hay interés por parte del niño, porque no se le permite participar o bien porque no existen asociaciones para hacerlo. Quizá sea una combinación de todas.

No se pretende ahondar más en este tipo ideal infantil, solo dejar constancia de su existencia a fin de tomarlo en cuanto como elemento indispensable en reflexiones futuras respecto a las implicaciones que pudiera tener la existencia de este tipo ideal con relación a la construcción de la participación social infantil y las políticas públicas correspondientes.

## **8.5. El niño inconforme con el gobierno**

Al hablar de participación social y políticas públicas resulta imperante incorporar en su análisis el papel del gobierno; sin embargo, desde la metodología aquí empleada no era posible incorporar un tema o promover una postura por parte de los niños y niñas entrevistados, al contrario se procuraron respuestas abiertas a fin de conocer y comprender lo que para la infancia resulta vivencialmente significativo de su mundo social.

Sorpresivamente cuando se les preguntó sobre los problemas de la ciudad y lo que menos les gustaba de ella, salieron a relucir distintos comentarios que reflejaban a

lucen una inconformidad con el papel de los gobernantes, políticos y los policías. Por esta razón de significatividad y porque el rol de quienes gobiernan es un factor importante en el ejercicio de la participación social de los ciudadanos, es que se decidió construir un tipo ideal infantil que aglutinara a aquellos quienes son conscientes de las acciones de los gobernantes y que toman una postura frente a ellas, así surgió el “niño inconforme con el gobierno”, entendiendo que éste último abarca a los candidatos políticos, presidentes municipales, gobernadores de estado, presidente del país y los policías.

El tipo del *niño inconforme* con el desempeño de los servidores públicos, se localizó en toda la muestra excepto en los niños y niñas con credencial de plata, y cabe mencionar que no se encontraron elementos contundentes que dieran pistas que explicaran la razón, se pudiera inferir que quizá esto se debe a que no han vivido alguna experiencia directa o indirecta a través de la cual se haya modificado el tipo ideal más convencional respecto a que todo policía está para proteger y así como cualquier servidor público o gobernante están para servir a la ciudadanía. Si se observan las referencias que hacen los niños y niñas de la escuela pública de Providencia hacia la policía se puede corroborar esta información. He aquí dos ejemplos.

Testimonio P:5

- ¿Qué crees que pueden hacer los niños como tú para resolver los problemas que mencionas?
- Llamar a la policía, denunciarlo, no salir de su casa





- Cuando te pedí que dibujaras tu ciudad, hiciste este dibujo, cuéntame qué fue lo que dibujaste.
- Dibujé un banco siendo robado y un policía atrapando al ladrón. Un carro contaminando la ciudad y muchas áreas verdes.
- ¿Hay algo más que te hizo falta dibujar de tu ciudad?
- Que necesitamos más botes de basura para tirar la basura. Y que deberíamos sembrar más árboles.

(Testimonio P: 10)

### ***La percepción del mundo objetivo del niño inconforme***

Para el *niño inconforme* con el desempeño del gobierno la realidad objetiva se le presenta como corrupta, ineficiente y poco confiable. Este tipo ideal infantil se revela ante esta situación, no la acepta; le molesta mucho, y cree que se puede cambiar, aunque tiene claro cómo hacerlo, esta postura refuerza aún más la idea que se puede tener respecto a que esta situación aparece ante sus ojos como una realidad ya dada.

Con base en la información proporcionada en las entrevistas se puede hablar de la existencia de cuatro inconformidades presentes en este tipo ideal infantil tapatío:

- a) Los políticos no cumplen sus promesas
- b) El gobierno no apoya a la ciudadanía que realmente lo necesita
- c) El gobierno hace mal uso de los recursos
- d) Existe corrupción en la impartición de justicia
- e) La policía es ineficiente y tiene nexos con los criminales

Enseguida se ejemplifican cada uno de ellos con los testimonios obtenidos. La primera inconformidad está relacionada más con el *niño con credencial de aluminio* y se refiere al caso de los candidatos a cargos públicos que visitan su escuela o el barrio haciéndoles **promesas de campaña que luego no cumplen**. Uno de los niños de la escuela pública ofrece un testimonio al respecto:

“Siempre los político dicen, algunos, por ejemplo Aristóteles, dijo: en la escuela Lucio Blanco vamos a regalar computadoras y nunca nos regalaron, entonces a los niños que cursaron el sexto año les iban a regalar una laptop, supuestamente. Siempre prometen, pero nunca cumplen. Y allá por mi casa dijeron que iban a hacer una funeraria y no hicieron nada, y fue Aristóteles ahí en la casa de enlace donde le digo y nunca fue, todos los vecinos estamos esperando y no, nunca se hizo la funeraria, la iban a hacer ahí en la casa social donde le digo, pero no, nunca la hicieron”. (Testimonio A: 5)

La segunda inconformidad, con respecto a que **el gobierno no apoya a los ciudadanos que más lo necesitan**, también se presenta en el niño con credencial de aluminio, una de las niñas expresaba su malestar quejándose de que “las empresas ya no están funcionando bien y pues la verdad toda la gente necesitada no la ayuda el presidente”. Ella hacía referencia a que su papá en su trabajo no quisieron pagarle y el gobierno no hizo nada para ayudarlo en este problema, ella insistía en que “el presidente Calderón no ayuda a las personas que más lo necesitan y ayuda a otras que no lo necesitan”. (A:10)

Con base en estos dos comentarios se puede inferir que el *niño inconforme* de la escuela pública de Analco espera una ayuda directa y de parte de los gobernantes, aunque no haya resultado tan visible los beneficios que reciben por parte de aquellos. Esta idea se refuerza con el testimonio de otra niña de esa escuela, que

relataba cómo los candidatos y otras organizaciones políticas les llevaban despensas y que las regalaban a la gente que era convocada en el parque. Esperan ayuda concreta – material del gobierno y ésta pocas veces llega. Esto pudiera interpretarse como una visión asistencialista por parte de gobierno.

El tercer malestar, relacionado con la **malversión de los recursos públicos**, curiosamente está relacionada con la preocupación que tienen los niños y niñas por los temas de seguridad y medio ambiente; y cómo reclaman que los presupuestos públicos no se destinen a esos rubros sino al gasto en campañas políticas. Esta inconformidad se hace presente en el niño con credencial de cobre, he aquí un testimonio al respecto:

- ¿Qué es lo que no te gusta de tu ciudad?
- Lo que no me gusta es la propaganda del gobernador de Jalisco, ahí se gastan todo.
- ¿Cómo te enteras de eso?
- Viendo volantes en las calles o en los comerciales.
- ¿Por qué no te gusta?
- Porque el dinero que se gastan haciendo eso, debería de servir para reforestar los bosques, mejorar la seguridad. **(C: 3)**

Aquí vale la pena señalar una diferencia entre estos dos malestares. Nótese que la inconformidad del niño con *credencial de aluminio* recae en no recibir directamente beneficios por parte del gobierno, y especialmente si se trata de apoyos materiales; por otro lado, el niño inconforme con *credencial de cobre*, se molesta ante el mismo mal comportamiento del gobierno en cuanto que no atiende las necesidades de la población, pero va más enfocado a problemáticas comunes y generales, como la inseguridad y medio ambiente, y no vinculado al asistencialismo con es el caso de la inconformidad del niño con credencial de aluminio.

La cuarta inconformidad habla de la **existencia de corrupción en la impartición de la justicia** y al parecer sólo resulta significativa para el niño con credencial de

cobre y de oro, que como se recordará son los que asisten a la escuela privada. Así se evidencia en los próximos comentarios:

“Yo pienso que ahorita, el gobierno está mal porque es muy corrupto porque realmente en las mismas noticias pasan que se venden los abogados, los jueces, sacan a personas de la cárcel por dinero (...) No me gusta que el gobierno no haga tanto trabajo, exige muchas cosas. Yo creo que el principal problema que hay en México es la delincuencia y la pobreza porque realmente uno está tan pobre que tiende a robar para sobrevivir, no es robar por querer robar y pues eso es lo que me molesta que el gobierno no tome acción dando más trabajos, empleando más cosas, poniendo dinero a donde se ocupa, en vez de robarse el dinero y hacerlo ellos mismos, siendo corruptos”. **(Testimonio O: 10)**

“Dejan a los rateros sueltos”. **(Testimonio C: 3)**

La última inconformidad es con la **policía por su ineficiencia y nexos con los criminales**, y ésta es una queja presente en prácticamente en todos los niños y niñas que se entrevistaron: los de credencial de aluminio, cobre y oro. Es necesario aclarar que el papel de la policía ya se había mencionado en el apartado del tipo ideal del niño temeroso, y fue incluida como agente de socialización; no obstante, ahora se decidió también mencionarlo, pero como objeto de las quejas que tiene la infancia tapatía con los servidores públicos, a fin de presentar todas las inconformidades con el gobierno, en su conjunto.

Estos dos testimonios reflejan muy bien esta inconformidad:

“Uno de los principales problemas de la ciudad es que los policías que ven el crimen y no hacen nada”. **(Testimonio C: 4)**

No funcionan bien las cosas. Los policías no atienden bien a la gente o hay trato con los narcotraficantes, los Zetas, mucha gente termina matándose o los asesinan. **(Testimonio O: 9)**

### ***Los agentes de socialización y los tipos de relaciones sociales***

Ante una realidad objetiva que es corrupta, ineficiente y con poca confiabilidad hacia el gobierno, resulta interesante conocer cómo es que el niño inconforme ha

internalizado esta realidad social. En seguida se muestran las opiniones de disconformidad con respecto al gobierno y, específicamente, a la policía:

- a) Los políticos no cumplen sus promesas
- b) El gobierno no apoya a la ciudadanía que realmente lo necesita
- c) El gobierno hace mal uso de los recursos
- d) Existe corrupción en la impartición de justicia
- e) La policía es ineficiente

En cuanto a las dos primeras inconformidades, referentes a que **los políticos no cumplen sus promesas y que el gobierno no apoya a los más necesitados**, se puede interpretar que este tipo de *niño con credencial de aluminio* es socializado en un mundo donde existe el asistencialismo y en el que se espera una ayuda directa del gobierno. Estas internalización se son producto de dos tipos de experiencias: directas e indirectas. En la primera, los agentes de socialización son los mismos políticos, con los cuales se generan relaciones que transitan entre los encuentros directos cara a cara (tanto en orientación tú como nosotros) hasta las relaciones indirectas a través de los tipos ideales (orientación Ellos) de gobernantes y/o candidatos políticos. Por ejemplo, pensando en la situación cuando un candidato a un puesto público ha ido a su escuela y le ha prometido la donación de computadoras, se podrá indicar que ocurrieron estos tres tipos de orientaciones: Tú, Nosotros, Ellos).

Seguro que en esos momentos todos los niños experimentaron una relación con orientación tú frente al político, todos ellos lo observaron y estaban conscientes de su presencia ahí; pero sólo algunos a los que el político se acercó y se percató de su existencia particular, sólo con los que se estableció una reciprocidad, experimentaron una relación con orientación “nosotros”. Más tarde, cuando el político se ha retirado, el niño seguirá manteniendo una relación con él, pero a través del tipo ideal que haya construido a partir de ese encuentro y en conjugación con los conocimientos previos que haya tenido del actuar de los políticos, y más en

específico, de los candidatos. Si en los meses posteriores, el niño se fue percatando de que aquella promesa de las computadoras no llegaría, ese tipo ideal se va configurando en una persona que, entre otras cosas, no cumple con sus promesas. Este viene siendo un ejemplo de internalización por la vía directa.

La percepción de que el gobierno no ayuda a la gente más necesitada se experimenta de manera indirecta y los agentes de socialización vienen siendo los propios padres de familia de los que seguramente el niño escucha los comentarios, quejas y experiencias del apoyo que no llega, de manera directa e individual. En este sentido, la relación social que el niño tiene con los agentes de socialización es de manera directa, porque se trata de sus propios padres con quienes vive; mientras que la relación que entabla con el objeto de su inconformidad, con los políticos, es de manera indirecta con una “orientación Ellos”, o sea que a través de los tipos ideales que le han sido transmitido mediante el acervo de conocimiento que tiene que ver con ellos, como personas indiferentes a los problemas económicos que tienen sus familias.<sup>219</sup>

Las cuestiones relacionadas con la **malversación de los recursos públicos que hace el gobierno**, y que se los gasta en cuestiones de campañas electorales y no en temas como seguridad y medio ambiente, como mencionaron los niños y niñas, es una realidad que es internalizada por el niño inconforme por la vía de la transmisión del acervo del conocimiento por medio de sus padres, aunque puede comprobarlo de manera directa cuando ve por sí mismo la propaganda de las

---

<sup>219</sup> Como ejemplo de que la percepción infantil acerca de los políticos guarda una relación con la que tienen los adultos que están a cargo de su socialización primaria, y de cómo en el caso específico de Jalisco esta percepción refleja una baja apreciación hacia los políticos, se sugiere consultar la ponencia presentada por Dr. Guillermo Velasco Barrera, Profesor de Comunicación Política de la Universidad Panamericana, quien asegura que “cerca de un 56% de la población jalisciense tiene poco interés en la política, 57% asocia la palabra política a cosas negativas, y un 61% connota de forma negativa la palabra político, asociándola a conceptos como corrupción, ladrones y narcotraficantes”. Estos y otros resultados de un sondeo realizado sobre el tema se presentaron en la Conferencia Internacional “¿Por qué confiar”: retos para la comunicación en tiempos de crisis” que se llevó a cabo en la ciudad de Málaga, España celebrada el 18 y 19 de julio de 2013 (Fuente: <http://www.up.edu.mx/document.aspx?doc=35110>, consultado el 28 de julio de 2013)

campañas electorales por las calles, pero definitivamente ha escuchado a los adultos, directa o indirectamente, hablar de que se está malversando el erario.

De la **corrupción en la impartición de justicia y la ineficiencia de la policía y sus nexos con los criminales**, también podría pensarse que son dos realidades internalizadas por la transmisión del acervo de conocimiento de los adultos, aunque principalmente de los padres también se registraron comentarios de que son sus maestros los que les cuentan acerca de las situaciones de impunidad y también de personas que siendo inocentes, están en las cárceles: “Siempre cuando rezamos el cuarto de hora, nuestra maestra pide, dice que pidamos por los que están en la cárcel, que los culparon y no hicieron nada” (Testimonio O: 2)

Aunque lo que respecta a la ineficiencia de la policía ya se abordó en el apartado del niño temeroso, no obstante aquí se puede agregar que la relación social que mantienen con los servidores públicos encargados de velar por la seguridad e impartir la justicia, es de carácter indirecto por medio de los tipos ideales, los cuales corresponden a personas corruptas, coludidas con los delincuentes y por lo tanto, poco confiables.

### ***Motivos “porque” y “para” del niño inconforme***

Para el tipo ideal del niño inconforme con el gobierno no se cuenta con información más allá de que verbalmente los niños y niñas expresan sus quejas frente a las acciones sociales de los gobernantes y servidores públicos. Entonces, si se considera el inconformarse verbalmente como una acción social, podría decirse que los motivos “porque” de esta acción encuentra su origen en el acervo de conocimiento que les ha sido transmitido por los adultos; en otras palabras, el niño está inconforme porque ve la inconformidad en sus propios padres y adultos, aunque por un lado puedan quejarse de no recibir los beneficios personalmente, que es el caso de los *niños con credencial de aluminio*; o bien por considerar que las acciones del gobierno están fuera del “deber ser” acorde a sus funciones, que

en teoría está el de velar por el bien común, que es un pensamiento más presente en los niños con credencial de cobre y oro.

Si la pregunta se dirige a para qué el niño inconforme expresa verbalmente sus quejas, no se encuentra un motivo aparente que vaya más allá de la expresión; lo que significa que esto se puede relacionar perfectamente con las características del tipo ideal del niño desafiliado, reforzando la idea de que ante los problemas urbanos de la ciudad de Guadalajara, la infancia, ya sea por presenciarlo o porque lo aprende de lo que los adultos le transmiten, no lleva a cabo acciones sociales en el plano de lo colectivo y público, es decir, sus inconformidades no pasan al plano de la acción sino que se conservan en el ámbito de lo privado y como mera expresión oral.

## 8.6. El niño lúdico

Este último tipo ideal se construyó para ilustrar cómo independientemente de los problemas que a un niño le puedan preocupar de su ciudad, más allá del nivel socioeconómico de la familia a la que pertenece, de la zona urbana en la que habite y del tipo de escuela al que asista; en los mundos sociales de todos ellos existe un elemento que está cotidianamente presente: el juego. Es mediante lo lúdico que el niño internaliza gran parte de la realidad objetiva que se le presenta día a día, y es seguro que mediante estas actividades externaliza sus pensamientos y acciones con relación a esa realidad. No por nada cuando se les preguntó qué era lo que hacían los niños como ellos, la respuesta de todos se concentró en una sola actividad genérica: jugar.

Definitivamente la acción lúdica resulta significativa para el tipo ideal de niño que se construyó para seleccionar la muestra, hay que recordar que ésta corresponde a niños y niñas que son “hijos de familia” y van a la escuela, de tal forma que por las tardes principalmente lo que hacen es jugar. No es aquí el espacio para ahondar en



lo que representa el juego en la vida social de cualquier tipo ideal de niño o cómo es parte fundamental de la etapa de desarrollo infantil, porque bien se sabe que también los que trabajan o viven en situaciones de vulnerabilidad (Supra apartado 1.2.8.) también juegan a pesar de vivir en condiciones de vida adversas. Lo que sí se pretende señalar es que en los siete tipo ideales aquí contruidos, el juego es un elemento que está presente y es a través de él que el niño también internaliza la realidad social y a la vez se expresa en ella.

Hay que recordar que al inicio de este apartado, se explicó la importancia de considerar el juego ya que si este trabajo está pensado en el ámbito de las políticas públicas, se piensa que éstas al ser enfocadas a la infancia, deben de tomar en cuenta métodos lúdicos para su participación, pero esto se abordará con mayor detalle en el siguiente capítulo.

### ***La percepción del mundo objetivo del niño lúdico***

Con base en la información proporcionada, se sabe que la realidad dada la percibe como divertida y compartida con los demás, porque definitivamente el niño lúdico percibe un mundo colectivo, donde para jugar hay que hacerlo en colectividad. Los testimonios ofrecidos por todos los grupos señalaban que los juegos más significativos son los que tienen con sus pares, ya sean hermanos, primos o amigos; y por lo que se pudo observar no existen distinciones relevantes de trato entre niños y niñas, hasta se pudiera llegar a opinar que interactúan con cordialidad. Llama la atención que ninguno mencionó jugar con sus padres ni abuelos u otra persona adulta, ni siquiera juegos de mesa, descartando las actividades físicas por las que quizá los adultos no quisieran participar del juego.

Al niño lúdico, independientemente del tipo de credencial que tenga, le encanta jugar en los parques y áreas verdes, como lo son el Bosque de la Primavera, Los Colomos o el Zoológico, que al parecer todos los niños de y niñas han visitado. Los

niños que tienen acceso de aluminio y cobre, se pudo saber que juegan más en parques públicos, mientras que los de credencial de plata y oro, tienen la opción de hacerlo en parques privados, como lo son los que están dentro de los cotos donde viven. Pero indistintamente del tipo de lugar, todos juegan.

Además de las zonas al aire libre, al niño lúdico también disfruta jugar a los videojuegos, ya sea que tenga que ir a “las maquinitas” o ciber y pagar por este servicio, tal es el caso del niño con credencial de aluminio; o bien que lo hagan en sus casas los que cuentan con computadora personal, o sea, los niños con credencial de cobre, plata y oro. Vale la pena señalar que antes de llevar a cabo las entrevistas se partía del supuesto que los niños jugaban más videojuegos, pero por lo que comentaron en sus testimonios, parecer esto no les es tan significativo como salir a jugar con los demás y al aire libre, como se aprecia en este fragmento:

Hay un parque cerquita de mi casa, yo cuando voy, también voy a la tienda, platico con los demás y voy al parque, patino, estoy con la bicicleta. Los fines de semana cuando ya estoy todo aburrido y no quiero salir, pues tengo un aparato y empiezo a jugar, pero no juego mucho, como media hora y ya lo dejo.

**(Testimonio O: 2)**

### ***Los agentes de socialización y los tipos de relaciones sociales***

Por lo que respecta a la internalización, no cabe duda que los principales agentes socializadores en todos los grupos, son sus propios pares con los que se relaciona y el ambiente social en el que habita. El niño aprende las reglas sociales del juego, jugando. Por otro lado, no se registró ningún comentario respecto a participar en juegos organizados por adultos; lo que refuerza la idea de que el niño lúdico juega con sus pares de manera libre o también en algunos momentos, acordada entre ellos, sin ningún tipo de intervención adulta. Esto se hace evidente en el extracto de entrevista que se exhibe abajo, que aunque es un poco extenso vale la pena conservarlo así para comprender mejor el sentido de las palabras:

- ¿Y a dónde van los niños?

- Al Parque Morelos a los juegos, a la pista de hielo. Si no van ahí, van a otro parque a jugar, por ejemplo, nos reunimos cada semana o cada mes a jugar aquí al parque de Analco, y ahí jugamos futbol, basquetbol a lo que queramos.
- ¿Y se organizan los niños o alguien los organiza?
- Nosotros nos ponemos de acuerdo
- ¿Niños y niñas o sólo niños?
- Niños y niñas. Las niñas nomás quieren jugar voley, es un desbarajuste, unos quieren voley, basket, futbol. Los niños quieren futbol, a mí no me gusta el futbol, lo que sí me gusta es el basket. Y todas las niñas quieren jugar voley. Nos ponemos de acuerdo, de esta hora a esta hora vamos a jugar voley y de ésta vamos a jugar futbol. **(Testimonio A: 5)**

En este sentido, se valora el hecho de que en las relaciones sociales que entablan al momento de jugar prevalecen las que son de tipo directo y con “orientación – nosotros”. Estas ocurren cuando el niño juega con los otros y establecen una relación de reciprocidad. Aunque indiscutiblemente también se producen otro tipo de relaciones sociales, por ejemplo, la que posee una “orientación – Ellos” que ocurre cuando el niño lúdico tiene sus propios tipos ideales de los otros niños que también juegan, y con los cuales no tiene un contacto directo, cara a cara. He aquí un ejemplo: “Los niños van a los parques, al cine, a comprar cosas, a sus casas. Otros salen en bici a la calle y salen a pasear a sus mascotas. En algunos parques tienen rampas para patinar”. **(Testimonio C: 1)**. Para este tipo ideal del niño lúdico, se ha de considerar la relación que tiene con sus predecesores, en el caso de que de que los juegos de éstos influyan en sus actuales juegos. Sin embargo, este aspecto no se reflejó como significativo para los entrevistados, pero podría ser considerado un tema con posibilidades futuras para ser investigado.

La tabla de abajo exhibe las principales comparaciones entre las actividades que realizan los niños y niñas de manera cotidiana, según credencial de acceso. Como se puede apreciar existen diferencias que, desde la tesis de Luckmann, pueden explicarse en cuanto a que el contexto social y económico condiciona la forma de internalizar la realidad que se le presenta al niños, además de la internalización que haga está filtrada por los adultos que pertenecen a su mismo grupo. El aspecto que

más resalta es la relación directa y proporcional entre el nivel socioeconómico y las formas de vivenciar lo público y lo privado en la misma ciudad.

**Tabla 11. ¿A dónde van y qué hacen los niños y niñas como tú cuando están fuera de la escuela?**

<b>CREDENCIAL DE ALUMINIO</b>	<b>CREDENCIAL DE COBRE</b>
<p><u>EN CASA</u> Hacen tarea o ven la televisión, algunos dibujan o leen.</p> <p><u>FUERA DE CASA</u> Salen al parque a jugar fútbol o basquetbol o simplemente salen a la calle a jugar. Acuden a los cyber para utilizar redes sociales, escuchar música o jugar. Hay otros que van a “las maquinitas”. Juegan en áreas comunes de las privadas.</p> <p><u>LEJOS DE BARRIO O COLONIA</u> Van al mercado, al centro de la ciudad, y más esporádicamente al Zoológico, a un parque de diversiones llamado Selva mágica, al parque Morelos y a Colomos, a la vía recreativa o con familiares a fuera de la ciudad.</p>	<p><u>EN CASA</u> Hacen la tarea, ven la tele y juegan videojuegos</p> <p><u>FUERA DE CASA</u> Van a en los parques, salen a la calle con sus amigos, pasean en bici, pasean a sus mascotas, juegan maquinitas</p> <p><u>LEJOS DE BARRIO O COLONIA</u> Salen con sus familias a comer, pasear o a visitar familiares, también van seguido a los cines de las plazas comerciales y de compras (las que quedan cerca del barrio). Toman clases de pintura, jazz, karate y fútbol.</p>
<b>CREDENCIAL DE PLATA</b>	<b>CREDENCIAL DE ORO</b>
<p><u>EN CASA</u> Hacen sus tareas, juegan, ven la tele, usan la computadora y juegan videojuegos.</p> <p><u>FUERA DE CASA</u> Van a las plazas comerciales, a jugar a los parques y a pasear al perro. Hacen deporte, ya sea en parques, unidades deportivas o en clases de particulares. Salen a jugar con sus primos o amigos en el coto.</p> <p><u>LEJOS DE BARRIO O COLONIA</u> Van los fines de semana a desayunar o comer fuera y a fiestas. También van con a patinar a un sitio privado (Disco Roller), al parque los Colomos y de compras a las Plazas comerciales</p>	<p><u>EN CASA</u> Escuchan música, juegan videojuegos o simplemente “flojean”.</p> <p><u>FUERA DE CASA</u> Van al parque a jugar, patinar o andar en bicicleta. Pasan tiempo en su coto, en casa de sus amigos o en el parque común. Entre semana toman clases por las tarde (taekwondo, baile, jazz, atletismo o matemáticas) Van a las Plazas comerciales, acompañados de sus amigos o familiares.</p> <p><u>LEJOS DE BARRIO O COLONIA</u> Van a la vía Recreativa, al club deportivo, al cine, a casas de los amigos, a comer fuera, a las casas de sus familiares, o al parque de diversiones, Selva Mágica.</p>

Fuente: elaboración propia

### ***Motivos “porque” y “para” de sus acciones***

Al igual que los otros tipos ideales, no se conoce mucho del contexto motivacional, por lo menos no desde las interpretaciones de los sujetos entrevistados. No obstante, para el caso del niño lúdico se consideró que era pertinente inferir dichos motivos y contar con una explicación más amplia sobre el mundo social de este tipo ideal infantil. Si se buscan los motivos porque del niño lúdico, se piensa específicamente en la pregunta de por qué juegan, a lo que se puede decir porque es lo que corresponde su etapa del desarrollo psicosocial infantil y porque las condiciones que tienen dentro de su mundo social se lo permiten, tiene tiempo para ello y los adultos les respetan ese tiempo para lo lúdico, aunque de esto no se tenga información sobre las razones de los adultos para con esta acción social. De la búsqueda por una respuesta a “para qué” jugar, pudiera encontrarse en algo tan simple como lo es por la acción social de la diversión misma.

## **8.7. Imagen urbana desde la mirada de las infancias tapatías**

El objetivo de este breve apartado es presentar qué imagen urbana tienen los niños y niñas con respecto a su ciudad y según las credenciales de acceso que tienen a los bienes y servicios públicos o privados y que fueron mencionadas en las páginas anteriores. Se pretende exhibir una imagen sociodemográfica que demuestre que independientemente del tipo de credencial, existen elementos de percepción urbana que son compartidos por todos estos niños y niñas. Esto puede ser visto como una ventaja al momento de incorporar la participación social infantil en el ámbito de las políticas públicas, ya que si existen problemas que son percibidos como comunes por los cuatro grupos, las respuestas que se den para atenderlos, tendrán un impacto positivo generalizado. Las síntesis que se presentan a continuación son extractos breves generados del análisis de la información obtenida en las

entrevistas con el fin de exponer que existe una imagen urbana compartida por la infancia, lo cual se identifica como una internalización que han hecho de su ciudad.

### **GUADALAJARA es...**

Para el niño con **credencial de aluminio**: una ciudad de muchos lugares divertidos, pero sucia, contaminada, transitada, peligrosa y pobre.

Para el niño con **credencial de cobre**: una ciudad con muchos lugares, áreas verdes y construcciones bonitas, pero que también está muy contaminada, es insegura, hay corrupción y pobreza.

Para el niño con **credencial de plata**: una ciudad moderna, pero contaminada, con mucho tráfico y muy insegura a causa de la delincuencia.

Para el niño con **credencia de oro**: una ciudad con gran diversidad de lugares y culturas; pero peligrosa, violenta, transitada, contaminada y pobre.

Como puede observarse, al parecer Guadalajara es una ciudad de contrastes: por un lado, a los niños y niñas les agrada que haya muchos lugares a donde ir, no importa que no visiten los mismos lugares debido a al poder adquisitivo de su familia, es decir, unos podrán ir sólo a lugares públicos y otros, además a los privados; pero para todos la ciudad ofrece diversidad; no obstante también es vista como un lugar donde hay mucha violencia e inseguridad; además de que está muy contaminada, principalmente por el exceso de automóviles que circulan por sus calles.

El siguiente dibujo y testimonio ejemplifican y transmiten bien el sentir general de la infancia tapatía.



- Pienso que no hubiera rateros y un espacio libre para que los niños jueguen con los adultos y que ya no contaminen tanto el ambiente. Acá, dibujé los hoteles que están muy decaídos y las fábricas que contaminan, y hay rateros que matan a gente y carros que contaminan también.
- ¿Por qué dices que los hoteles están decaídos?
- Es que allá por mi casa hay muchos hoteles que están muy feos.
- ¿Qué más qué ves en tu ciudad?
- Que hay parques

Testimonio C: 5

Desde la metodología de esta investigación resulta neurálgico conocer cómo el niño y niñas van construyendo esa percepción urbana, sustentada en los acervos de conocimiento que le son transmitidos. Para ello se les preguntó qué cosas son las que más les gustan de la ciudad y cuáles, las menos. Los resultados que se comparten a continuación describen primeramente estos aspectos por grupos separados acorde al tipo de credencial de acceso y al final se presenta una conclusión. Cabe mencionar que de acuerdo con la metodología utilizada, las preguntas fueron abiertas, por lo que la información que se comparte representa lo que resulta más significativo de su ciudad, ya que no se intencionó ningún aspecto en particular.

### ❖ Los niños y niñas con credencial de Aluminio

No hay duda de que lo que más les gusta a los niños y niñas de este tipo son los parques y áreas verdes que hay tanto en su barrio como en la ciudad. Este aspecto puede ser vinculado con el segundo aspecto que más les agrada en la ciudad y es que existen lugares donde pueden convivir con sus familiares y amigos. He aquí algunos de sus comentarios al respecto:

- Que hay muchas áreas verdes muy divertidas donde podemos jugar todos los niños y que hay muchos lugares donde podemos ir con la familia.
- ¿Cómo cuáles?
- La vía recreActica, el parque metropolitano, la pista de hielo, así, muchas cosas, el teatro es lo que más me gusta, que hay muchas cosas para convivir con la familia.

El resto de las respuestas fueron expresadas sólo una vez, y se refieren al gusto por la escuela, al mercado del barrio y a la acción de jugar.

Dirigiendo la atención en aquello que no les agrada, los niños y niñas con credencial de aluminio apuntaron hacia la presencia de los drogadictos (mariguanos) que rondan por las calles del barrio. Por otro lado, resulta relevante considerar que una buena cantidad de niños y niñas respondieron que no hay cosa que no les guste de su ciudad, que todo les agrada de ella.

### ❖ Los niños y niñas con credencial de cobre

Este tipo ideal infantil disfruta sobre todas las cosas los parques y áreas verdes, así como los lugares bonitos que hay en la ciudad y que ellos visitan: “Es que hay muchos lugares muy bonitos como el centro, la catedral, los edificios, allá por Chapultepec y por ejemplo el barrio de Analco, bueno, sus templos” (C: 9)



Dos cosas no les gustan a los niños y niñas de este tipo: la contaminación y la inseguridad. Aunque también hubo comentarios en algunos niños y niñas aseguraron que todo les gusta de su ciudad. He aquí un ejemplo:

- Es un lugar muy bello y que las personas deberían aprovecharla más y no destruirla poco a poco.
- ¿En qué sentido es muy bello?
- Muy bello en sentido de que me agrada todo Guadalajara. (C: 6)

### ❖ Niños y niñas con credencial de Plata

Nuevamente se registra el gusto generalizado por la existencia de los parques y las áreas verdes. Una de las niñas expresó:

“Lo que más me gusta de mi ciudad son sus áreas protegidas porque puedo ir a verlas y es muy divertido ver los animales. Un parque antiguo que es una zona protegida, pero no me acuerdo su nombre, hay muchos animales, está el Jardín Japonés, está el Castillo y la zona para dar comida a los animales”

Otro de los niños comentó durante la entrevista:

“Que hay parques y lugares para niños como Trompo mágico y los zoológicos, que yo digo que cuidan a los animales, pero tampoco igual que su lugar de vivir”.

Salir fuera de la ciudad es otra cuestión que fue nombrada como algo que disfrutan:

“Pues cuando voy a la casa de campo, me la paso muy bien y no está tan afuera de la ciudad queda por ahí cerca del Ángel Leaño y pues eso es lo que me gusta, voy todos los fines de semana para allá”

También se expresó agrado por las construcciones y edificios de la ciudad, como ejemplo, uno de los niños compartió que lo que más le gusta de la ciudad es:

“Lo arquitectónico, las torres o los puentes que hacen”

Entre los aspectos que no les gustan a los niños y niñas, indiscutiblemente el que tuvo más menciones fue el problema de la contaminación.

### ❖ Niños y niñas con credencial de oro

Para este tipo de niños y niñas, al contrario del resto de las escuelas, no fueron los parques ni las áreas verdes aquello que más aprecian de su ciudad, sino la diversidad de lugares que dicen que hay en ella, así como su cultura e historia.

- Lo que me gusta son las cultura, los lugares para visitar y todo eso.
- Esta ciudad es muy bonita porque hay lugares que tienen mucha cultura y que te gustaría conocerla, como los museos y estadios.
- Que puedo salir a muchos lugares y divertirme con mis amigas.
- Que hay muchas plazas y también muchos lugares padres para ir

Los aspectos más mencionados en cuanto aquellos elementos o situaciones que no les gusta de su ciudad, destacaron tres: la contaminación, la drogadicción y la inseguridad.

A fin de tener un panorama global y resumido de todos los grupos de la muestra, se presentan dos cuadros que resumen las respuestas de los niños y niñas de aquello que más les gusta y lo que menos les agrada de su ciudad.

Basándose en estos datos se puede concluir, que los depósitos de sentido comunes para la infancia tapatía están concentrados principalmente en la recreación, la seguridad – ya sea frente al crimen o a los drogadictos – y el cuidado del medio ambiente, que conlleva a atender los problemas de la contaminación en todos sus sentidos.

**Tabla 12. LO QUE MÁS ME GUSTA DE MI CIUDAD\***

<b>Con credencial de Aluminio</b>	<b>Con credencial de Cobre</b>
1. Parques y áreas verdes 2. Lugares para convivir y divertirse	1. Parques y áreas verdes 2. Lugares bonitos y diversos
<b>Con credencial de Plata</b>	<b>Con credencial de Oro</b>
1. Parques y áreas verdes 2. Las construcciones de la ciudad 3. Salir fuera de la ciudad	1. La diversidad de lugares para ir 2. Su historia y cultura

\*Por prioridad según frecuencias registradas en las respuestas

**Tabla 13. LO QUE MENOS ME GUSTA DE MI CIUDAD\***

<b>Con credencial de Aluminio</b>	<b>Con credencial de cobre</b>
1. Los drogadictos en la calle 2. La suciedad en los parques y calles	1. La contaminación 2. Inseguridad
<b>Con credencial de Plata</b>	<b>Con credencial de Oro</b>
2. La contaminación	1. La contaminación 2. Drogadicción 3. Inseguridad

\*Por prioridad según frecuencias registradas en las respuestas

## 8.8. Tipos de soluciones que los niños y niñas proponen a los problemas urbanos y su relación con las formas de participación infantil

Mediante los fundamentos teóricos explicitados en este trabajo se ha venido argumentando que el niño y la niña son sujetos activos en sus realidad social y por consiguiente, no sólo son “tablas rasas” en las cuales se depositan significados de una realidad objetiva, sino que también se externalizan en ella de muchas y diversas maneras; una de ellas es opinando soluciones que crean son posibles para resolver las problemáticas públicas compartidas en la ciudad. En el apartado 2.1.4. se explica que uno de los momentos de la construcción social de la realidad es la externalización que el sujeto hace frente a la realidad objetiva que vivencias como dada, y que al mismo tiempo le da significado desde sus propios esquemas de interpretación intersubjetiva, basados en los repositorios de conocimientos que ha construido a lo largo de su vida.

Es gracias a la externalización que la persona puede formar parte activa de su mundo social, teniendo la capacidad y posibilidad de modificarlo mediante sus acciones y ejercer un impacto en los Otros; como ya se ha mencionado, es por ello que la construcción social de la realidad es un proceso dialéctico. Es éste el cometido de esta última sección de este capítulo: a partir de los datos obtenidos en las entrevistas, categorizar los tipos de participación que proponen para resolver los problemas más relevantes en la ciudad.

Para los fines de esta investigación no sólo se consideró darles importancia a que los propios niños y niñas externalizaran oralmente sus puntos de vista durante las entrevistas; sino que también se ha querido rescatar las opiniones que ellos dieron acerca de las soluciones que contemplan. Estas opiniones son aquí consideradas como externalizaciones, que aunque son pensadas de forma potencial, refieren a lo que la infancia está considerando que corresponde actuar. Estas externalizaciones sugeridas se analizan a la luz de los niveles de participación que fueron explicados.

Es importante señalar que aquí no se pretende comprobar si los niños y niñas están llevando a cabo estas acciones que sugieren, lo que interesa es rescatar su significatividad en cuanto que éstas representan, para ellos, las soluciones que la sociedad tapatía requiere asumir. Se espera que esta información sea de utilidad al momento de gestionar las políticas públicas, ya que proporciona una idea de qué significatividades y potencialidades están siendo tomados en cuenta por los niños y niñas, como sujetos sociales en el ámbito público. Vale decir que las propuestas expresadas son analizadas aquí en su conjunto sin ninguna distinción por credencial de acceso o tipo ideal (Supra. Tabla 16, pág. 331).

Las propuestas que niños y niñas dieron se clasificaron en tres tipos de acción – solución frente a los problemas urbanos colectivos:

- A. Aquellas que se relacionan con el actuar directo, en primera persona de los propios niños y niñas, esto conduce a un primer tipo llamado **participación directa**.
- B. Están otras acciones que consisten en hacer labor de convencimiento para que otros, ya sean niños o adultos, realicen las acciones. Este tipo vendría a ser una **participación persuasiva**.
- C. Y también existen las acciones que, según la opinión de los entrevistados, son deber de los adultos llevar a cabo. Estas podrían ser consideradas como una **participación delegada**.

Vistas en conjunto, se puede apreciar que en los dos primeros tipos recaen más en el mundo social infantil y el tercero se corresponde más al mundo social adulto. En las páginas que vienen se analizará brevemente cada uno.

## **A. Participación directa**

Los niños y niñas tapatías contemplan que ellos pueden hacer algo para enfrentar algunos de los problemas urbanos que detectaron son de interés común para la infancia. No obstante, como se verá, estas acciones se limitan al campo de lo individual sin traspasar al colectivo, ni estar organizadas. Se trata de niveles de participación básico, prácticamente nulo en la intervención y más orientadas a la pasividad y a lo inmediato.

La externalización directa de la infancia se presenta en tres modalidades: prevenir, denunciar y actuar a corto plazo. He aquí los ejemplos mencionados por la muestra: Prevenir la violencia, no saliendo solos a la calle, no jugando videojuegos violentos, no juntarse con niños agresivos, no decir grosería. Prevenir las drogas, evitando tener contacto con los drogadictos. Prevenir la contaminación, poniendo la basura en su lugar, separándola. Prevenir embotellamientos de tráfico, no distraendo a los papás cuando conducen.

Denunciar el bulling, la corrupción, la drogadicción, los delitos y el maltrato familiar. Actuar en lo ambiental, haciendo compostas, reutilizando papel, plantando árboles, andando en bicicleta. En cuanto a los otros problemas públicos como la violencia, la inseguridad, la pobreza, la corrupción, etcétera; los niños y niñas expresaron explícitamente su impotencia por no poder hacer nada directamente.

## **B. Participación persuasiva**

En este rubro los niños y niñas centran su atención en los problemas de violencia – inseguridad, medio ambiente y drogadicción. Una de las soluciones más socorridas es el hacer campañas en contra de la violencia, dicen ellos que para que la gente se una. Fueron reiterados los comentarios sobre la necesidad de convencer a las personas, niños y adultos, de que es mejor tener una vida pacífica y no

contaminada; para ello se les ocurre que podrían poner carteles o bien comunicar estos mensajes oralmente.

Sobre el problema de la drogadicción se les ocurre persuadir a los niños, advirtiéndoles que no se acerquen a las drogas y por otra parte, ven necesario convencer a los drogadictos a que se rehabiliten.

Como se puede ver el nivel de participación de este tipo de soluciones es también muy elemental, sin negar que las medidas mencionadas son necesarias, pero se puede decir que se encuentran en un primer nivel de estar informados y suponer que con ello será suficiente para que las conductas que son vistas como problemáticas, se modifiquen.

Lo más rescatable de este tipo de propuestas es que los niños y niñas no se ven solos ni ajenos a los problemas comunes, por un lado, saben que haya cosas que ellos como grupo infantil pueden hacer, pero que por otro lado, las demás personas también deben de participar. Dicho de otra forma, las soluciones las conciben en colectivo. El problema es de todos y por tanto los arreglos también lo son.

### **C. Participación delegada**

Este tipo de participación se identifica cuando los niños y niñas externalizan su inconformidad ante un problema colectivo y sienten que éste los sobrepasa; es decir, que la solución se encuentra definitivamente en otros campos de acción que corresponden a los mundos sociales adultos. Por ello se entiende que delegan esta participación para que sean ellos quienes tomen las decisiones y actúen como corresponde.

Frente a la situación de violencia – inseguridad, los niños y niñas piensan que los presidentes (podría quizá pensarse en el gobierno) deberían poner pena de muerte a los delincuentes, retirar los carros y multar a quienes tiran la basura.

Sobre la situación de contaminación y deterioro ambiental, se propone que los adultos no usen tanto el carro y más la bicicleta, que no quemen llantas ni tiren basura, que no hagan fogatas o que las apaguen bien; una de las niñas comentaba “que no sigan lastimando al mundo con la tala de árboles”. Por lo que corresponde ya exclusivamente al gobierno, le piden que ya no otorgue más permiso para abrir más fábricas.

Por lo que atañe al problema de la drogadicción y narcotráfico, los niños y niñas ven como solución el que la policía retire de las calles a los drogadictos y que les quite la droga; que el gobierno clausure todos los negocios de drogas y ofrezca terapia adictos.

De lo que corresponde a los embotellamientos viales, consideran que el gobierno debería abrir más calles. Asimismo, sobre la pobreza, opinan que debería de ayudar a las personas pobres y que éstas deberían de tratar de encontrar empleo. Sobre la corrupción, mencionan que no saben qué se puede hacer, sólo se les ocurrió por el momento que es necesario que personas inocentes no estén en las cárceles.

Ante Todo esto se puede llegar a interpretar que existe una demanda generalizada, hacia los adultos; los niños y niñas les están pidiendo que sean ellos quienes les den el ejemplo de vivir en un mundo seguro, limpio, justo y próspero.



## Capítulo 9: Reflexión dialógica sobre la construcción social de la participación ciudadana infantil

Este espacio tiene como objetivo mediar de forma crítica y reflexiva entre las perspectivas teóricas y las miradas de los niños y niñas tapatíos. Si bien desde la metodología fenomenológica no se pretende comprobar si las percepciones de los sujetos entrevistados concuerdan con otras realidades, sí resulta pertinente establecer un diálogo entre los hallazgos encontrados y las interpretaciones que pueden hacerse a la luz de las teorías dentro del contexto social en el que se ubica esta investigación; de lo contrario, los resultados figurarían como una sencilla consulta infantil y la idea de este trabajo está lejos de ser eso ya que lo que se pretende es, como se mencionó al inicio, brindar elementos teóricos que puedan influir en la transformación de las prácticas sociales y mejorar las condiciones de vida de la infancia.

Este capítulo inicia el diálogo de una reflexión en torno a las políticas públicas municipales relacionadas con los asuntos urbanos que los niños y niñas identifican como prioritarios para la infancia. Abordar este tema resulta sumamente relevante porque como se ha mencionado, la participación ciudadana infantil se refiere al ámbito público lo cual remite a una relación con las acciones gubernamentales, orientadas mediante las políticas públicas. Con este diálogo no se pretenden agotar los temas ni ofrecer una solución determinante a todas las interrogantes planteada; el cometido es más bien abrir nuevos panoramas, vislumbrar otras líneas de investigación en las que se continúe estudiando los mundos sociales de la infancia.

## 9.1. Las políticas públicas municipales de los asuntos urbanos prioritarios para la infancia tapatía

El concepto de prioridad que aquí se utilizó se remite a cuán significativos resultaron para los niños y niñas de la ciudad de Guadalajara los problemas públicos que fueron considerados parte de la realidad objetiva de sus mundos sociales. Para llegar a conocer estos problemas fue necesario cruzar la información de dos perspectivas. Primeramente se tomaron en cuenta las externalizaciones infantiles según el tipo de credencial de acceso que les caracteriza<sup>220</sup> y éstas se relacionaron con los tipos ideales de la infancia tapatía.

Desde el primer punto de vista, tal y como se puede observar en la siguiente tabla, TODOS los niños y niñas piden tener espacios para la recreación, la convivencia, el juego en áreas verdes y para conocer la cultura e historia; estas opiniones se vinculan con el tipo ideal del Niño Lúdico. TODOS solicitan espacios libres de smog, contaminación, basura; no sólo del barrio o colonia sino de los recursos naturales en general. Esto se relacionó con el tipo ideal del Niño Ecologista.

Tres de cuatro (excepto los que tienen credencial con acceso de Plata) piden seguridad, poder salir tranquilos a los espacios públicos, sin temor a que les roben, asalten o secuestren. En esto incluyen el contar con policías que no sean corruptos y con un sistema que no permita la impunidad y la injusticia. Asimismo dentro de este tema, de manera particular, el niño con credencial de Aluminio demanda que no haya “mariguanos” por las calles mientras que el niño con acceso de Oro, cree necesario que el gobierno atienda el problema de la drogadicción, para ambos este aspecto está ligado al problema de la inseguridad. Todas estas cuestiones se aparejan con el tipo ideal del Niño Temeroso. El cruce de las prioridades con la zona en la que habitan se concentra en la siguiente tabla de elaboración propia.

---

<sup>220</sup> Hay que recordar que este acceso se refiere a los bienes y servicios, si son de carácter público (otorgados por el gobierno) o privado (si se los proporciona la familia)

**Tabla 14. Problemáticas comunes según credencial**

Niños con credencial	Prioridades colectivas vista desde la mirada infantil
Aluminio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espacios para jugar y convivir con la familia y amigos, áreas verdes.</li> <li>• Sentirse seguro de andar por las calles, libres de drogadictos.</li> <li>• Contar con un barrio limpio</li> </ul>
Cobre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parques y áreas verdes.</li> <li>• Conocer su ciudad, los edificios, los templos</li> <li>• Contaminación</li> <li>• Inseguridad</li> </ul>
Plata	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parques y áreas verdes.</li> <li>• Espacios para conocer sobre la naturaleza: Museos y zoológicos</li> <li>• Contaminación. Cuidar el medio ambiente y hacer conciencia en las personas para protegerlo.</li> </ul>
Oro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lugares para visitar, resaltan el aprecio por lo cultural e histórico</li> <li>• Contaminación</li> <li>• Drogadicción</li> <li>• Inseguridad</li> </ul>

Es así que se interpretó que los problemas públicos de interés común y prioritario para la infancia tapatía son tres:

1. Seguridad,
2. Medio Ambiente
3. Ocio y Recreación

Para cada uno de ellos el gobierno municipal gestiona una política pública. Adicionalmente se decidió considerar una cuarta política enfocada a la identidad y apropiación cultural porque los niños y niñas entrevistados externalizaron su aprecio por la historia y cultura de su ciudad y se puede considerar que más allá de visitar estos sitios como destinos de recreación podrían ser palancas de apropiación local, desencadenando los motivos porque y para de la participación infantil, se parte del supuesto que mientras más se sienta la persona parte del mundo social, tendrá más motivos para querer incidir en él.

### **9.1.1. Políticas públicas para la seguridad**

Sin lugar a dudas, el tema de la seguridad se ha convertido en una de las prioridades más urgentes no sólo para las autoridades locales sino también para los niños y niñas tapatíos. Indiscutiblemente, el tipo ideal del “niño temeroso” está presente en todos los grupos de la muestra que fueron entrevistados, y a decir por ellos mismos, esta situación de inseguridad, peligro y violencia cotidiana la internalizan como una realidad objetiva que permea todos los mundos sociales. Aun así, se pudo comprobar que la percepción de inseguridad varía dependiendo de la zona urbana en la que se viva. Por ejemplo, el niño con credencial de aluminio internaliza la inseguridad desde una perspectiva más cercana, cara a cara como dice Schütz, esto tiene que ver con que en ese lado de la ciudad, fenómenos como el alcoholismo y la drogadicción son visibles en la vía pública; esto les representa una amenaza directa ya que los hace sentir víctimas potenciales de las personas que se encuentran en esa situación.

Mientras tanto, para los niños y niñas con otras credenciales, la internalización se da sobre todo mediante los tipos ideales, es decir, los agentes amenazantes no tienen rostros porque no se relacionan con ellos en encuentros cara a cara sino mediante las tipificaciones de los delincuentes o de las personas que pueden dañarles. Esta situación se vivencia debido a que estos tipos de infancia transitan por la ciudad en carro o viven en cotos con protección privada; todo esto les brinda una sensación de mayor seguridad en contraste con aquellos que van a pie o viven en casas a borde de calle. Lamentablemente, el percibir el espacio público como peligroso limita las posibilidades de promover y desarrollar una ciudadanía infantil, la cual está abocada a habitar lo público así como a conformar identidades colectivas.

Esta percepción de los niños y niñas coincide con lo que el gobierno municipal señala en sus discursos. Como ejemplo, se retoma esta declaración del presidente municipal de Guadalajara durante un acto público:

"La seguridad de las personas, la certidumbre en su integridad, la de su familia y de su patrimonio, es la prioridad de las autoridades; la aplicación estricta de la ley, es el primer deber de todo gobierno, el reclamo de los mexicanos que demandan la restauración plena de la paz es un imperativo que asumimos las autoridades electas con toda responsabilidad, lo hacemos en los tres niveles de gobierno, tomando medidas que mueven a México, a Jalisco y a todos sus municipios"<sup>221</sup>

Se puede decir que el asunto de la seguridad está posicionado en la agenda pública, más esto no debe interpretarse que lo esté desde el enfoque de derechos de la infancia ni que en los discurso se consideren acciones distintas para atender las diversas formas de sentirse seguro en la ciudad. Además, resultó interesante ver cómo los niños y niñas, independientemente de la zona en que viven, no criminalizan a los agentes que amenazan su seguridad. Es de llamar la atención que en varios testimonios, pedían que el gobierno les ayudara a los alcohólicos y drogadictos rehabilitarse o que atendieran a las personas para que no tuvieran que robar por necesidad. Esto quiere decir que para la infancia, el papel del gobierno no es sólo de represión sino que también contemplan la prevención.

No obstante, frente a las miradas de los niños y niñas no queda claro lo que el gobierno municipal está haciendo para resolver este problema sin embargo fue claro que los niños y niñas asumen que él quien puede y/o debe actuar para atender estas situaciones, pero que no está actuando como se debe. Esta externalización es clara si se mira el tipo ideal del niño inconforme, el cual reclama la falta de acción del gobierno, los policías y los políticos en general. La falta de reconocimiento y confianza en este tipo de instituciones, merma también la percepción infantil para considerar que este problema urbano de la inseguridad tiene solución. Este aspecto fue señalado en la X Cumbre Iberoamericana donde se señaló que las actitudes de

---

<sup>221</sup> Esto lo pronunció en un discurso en el evento en el que se anunció el Convenio Marco para Prevención Social del Delito y Mando Único en la Entidad en marzo 2013, la nota se puede consultar en: <http://www.informador.com.mx/jalisco/2013/447071/6/ramiro-herandez-se-compromete-a-apoyar-mando-unico.htm>

desconfianza de los niños y niñas con respecto a las instituciones del Estado conducen a un desdén por la participación en los asuntos públicos.

Enseguida se presenta un breve panorama de la situación local de la política pública sobre seguridad, analizada desde el enfoque de participación infantil aquí propuesto. Como documento de partida se ha de considerar la Ley de Seguridad Pública para el Estado de Jalisco, en la cual la palabra “niño” o “infancia” no aparece; aunque vale señalar que se contempla la existencia de un Consejo Ciudadano de Seguridad Pública, Prevención y Readaptación Social y Consejos Regionales de Protección ciudadana; quienes entre sus funciones tienen el promover la participación de la sociedad en tareas de Seguridad Pública (art. 32). Adicionalmente se ha de considerar que desde el discursos oficial, en el Plan Municipal de Desarrollo de Guadalajara<sup>222</sup> aparecen seis líneas de acción local y una de ellas es la que está enfocada a la “Seguridad ciudadana efectiva y prevención social de la violencia y la delincuencia”, la cual supone es atendida a través de cuatro programas:

1. Programa interinstitucional para la Prevención social de la violencia y la delincuencia
2. Modelo policial
3. Justicia y mediación
4. Protección civil y prevención de accidentes

Lamentablemente, según los datos proporcionados en el documento “Primera evaluación semestral 2013. Programas operativos anuales”<sup>223</sup> que presentó el mismo gobierno local, sólo se destina el 2% del presupuesto anual para esta línea

---

<sup>222</sup> El documento se puede consultar en:

<http://portal.guadalajara.gob.mx/sites/default/files/PMDGuadalajara2012-2015.pdf>

<sup>223</sup> Datos proporcionados por la Oficina de la Presidencia a través de la Dirección de Planeación y evaluación en el documento “Primera evaluación semestral 2013. Programas operativos anuales”, p. 5. 18/07/2013. Consultado en: <http://portal.guadalajara.gob.mx/sites/default/files/evaluacion-primer-semester-2013-poa.pdf>

y sus cuatro programas. Obviamente, esta cifra no concuerda con el discurso político en el que el tema de la seguridad es uno de los más prioritarios así como de los más presentes en el interés de la población infantil.

La siguiente gráfica aparece en el documento citado y es evidencia de la reducida atención que recibe el rubro de seguridad en el ámbito municipal. Se sabe que una política pública sin presupuesto es una política sin resultados. Esta sería una causa que explicaría por qué los índices de violencia e inseguridad, así como la percepción frente a ellas, se han incrementado en la sociedad tapatía. Al margen de las percepciones infantiles, los números oficiales indican que para este rubro de seguridad se cuenta con un reducido presupuesto.



Fuente: Ayuntamiento de Guadalajara: "Primera evaluación semestral 2013. Programas operativos anuales", p. 6

Al respecto, se puede entender que existen asuntos en donde el gobierno estatal tiene mayor injerencia o margen de actuación, puede ser el caso de la seguridad, pero sobre lo que se quiere llamar la atención es que los niños y niñas no tienen una claridad sobre los órdenes de gobierno ni tampoco de las instancias de éstos, cuestión que resulta importante para ejercer una participación ciudadana, ya que si ésta requiere de estar en diálogo con las autoridades se necesita saber quiénes (personas) y qué (instituciones) son las interlocutoras adecuadas.

En este rubro, también hay que considerar el papel que desempeñan los medios de comunicación como agentes socializadores porque según se pudo saber, son ellos principalmente quienes refuerzan el conocimiento sobre los tipos ideales de los criminales o agentes amenazantes. En gran medida es por medio de las noticias que los niños y niñas han internalizado una relación de “orientación – ellos” lo cual incrementa una percepción generalizada de peligro. Hay que recordar que sólo un par de niños y niñas mencionaron haber visto cara a cara una situación de inseguridad, la mayoría mencionó que sabía lo inseguro que es su ciudad porque lo había escuchado en las noticias y también porque las personas se lo había contado. Esto comprueba lo que Berger y Luckmann afirman en cuanto a que la realidad es filtrada por los adultos, son ellos quienes comunican a los niños y niñas que en Guadalajara hay peligro, violencia e inseguridad.

Frente a esta situación el Ayuntamiento de Guadalajara, en el documento Plan Municipal de Desarrollo Visión 2030 y Plan de Gestión Institucional 2012 – 2015<sup>224</sup> presenta seis propuestas para la línea de acción relacionada con la Seguridad, cabe hacer notar que en ninguna de ellas se contempla la incorporación de la participación infantil. Los planteamientos al respecto son:

- Fortalecer cuerpo policiaco
- Crear políticas contra el tráfico de menores, prostitución infantil, menores abusados y trabajo infantil, con capacidad para el uso de toda la fuerza de las instituciones para erradicar estos delitos. Aquí es lo único que se menciona a los NNA, pero como víctimas solamente no sujetos activos.
- Coordinación de eficaz de las instancias
- Reforzar el actual sistema de vigilancia
- Creación del Instituto Municipal de Formación Policial
- Instrumentar políticas para resolver problemas de corrupción, y prevención de conductas inadecuadas

---

<sup>224</sup> Publicado el 26 de marzo de 2013. Consultado en:  
<http://portal.guadalajara.gob.mx/sites/default/files/PMDGuadalajara2012-2015.pdf>



Se puede decir que esas medidas constituyen una parte fundamental de la política pública, sin embargo no se explicita en ellos ninguna propuesta que se encamine a incorporar la participación ciudadana, ya no se diga la infantil. Este asunto lleva a reflexionar sobre el tipo de democracia que ejercen los adultos, al parecer se experimenta sólo una democracia representativa en donde el ciudadano sólo participa emitiendo su voto en la época electoral, pero que el resto del tiempo no se involucra en los asuntos públicos por lo tanto la corresponsabilidad no es una acción a la que se esté habituado en Guadalajara, y como afirman Berger y Luckmann mientras una acción no se habitúe en la vida cotidiana no será posible que se institucionalice y legitime, y es por ello que no puede pensarse la ciudadanía adulta ni la infantil desde el sentido común que refiere Schütz. Más aún, si los niños y niñas internalizan la realidad objetiva desde los filtros adultos de las personas que están a cargo de su socialización, es claro que al no ver participar a los adultos desde una democracia participativa, en lo cotidiano, ésta no será una posibilidad viable tampoco para ellos.

Vale señalar que ninguno de los entrevistados hizo mención a experiencias donde vieran a sus padres o adultos participar para mejorar la situación de seguridad. Al parecer la están internalizando como algo lejano donde el ciudadano poco tiene por hacer. Lo que puede mermar los motivos por qué y para qué de los niños y niñas para participar en cuestiones relacionadas con la seguridad en la ciudad. Al parecer esta percepción es diferente cuando se trata de ambientes más cercanos a la vida cotidiana de los niños y niñas, en los que ellos mismos sí reportaron que pueden evitar conductas violentas o bullying y que pueden prevenir esos impulsos si no utilizan videojuegos violentos. Aun así, las respuestas de los niños y niñas frente a la resolución de estos problemas comunes sigue siendo desde las acciones individuales y no así desde una perspectiva que involucre el asociarse con otros para resolverlos.

Al margen de una gestión con enfoque de derechos, el gobierno local debe aceptar que el reto no está en posicionar el tema de la seguridad en la agenda pública, éste ya está. Existen leyes, planes y programas al respecto. El grave problema se localiza en la ejecución efectiva de las estructuras en la cual opera la política de seguridad: legislativa, planeación, operación coordinada, financiera, evaluación y rendición de cuentas, y la vinculación externa así como en la no objetivación de la democracia participativa, lo que no propicia acciones conjuntas y corresponsables por parte de los ciudadanos adultos con lo cual esta realidad aparece como objetiva, ya dada, a los ojos de los niños y niñas.

En definitiva, se está frente a una tarea muy complicada el pensar en una participación ciudadana infantil frente al problema de la violencia e inseguridad, en las condiciones aquí descritas y en un contexto que aparece objetivamente corrupto e impune. Es innegable que los niños y niñas se sienten temerosos y desprotegidos en su ciudad, y esto representa un riesgo para construir una participación social activa y comprometida porque se habita la ciudad desde el temor, la desconfianza y el individualismo, elementos detractores de la ciudadanía.

### 9.1.2. Políticas públicas para el cuidado del medio ambiente

Se supo que un tema que prioriza la población infantil tapatía es del medio ambiente. La manera de que es percibido e internalizado los problemas de este ámbito también están relacionados con la forma de habitar la ciudad. Por ejemplo, el tipo ideal del “niño endémico” está preocupado por la contaminación de su barrio mientras que el “niño cosmopolita” al parecer se encuentra más consciente del daño ecológico que se está padeciendo también a nivel global. Fue revelador el descubrir que en asuntos ecológicos, los niños y niñas, independientemente de su aproximación con la contaminación y suciedad en la ciudad, mostraron una preocupación no sólo por sus personas o su entorno próximo, sino también con

referencia a sus contemporáneos niños y adultos, así como a sus sucesores. Esto se interpreta como que los niños y niñas tienen la capacidad para tomar en cuenta no sólo lo que a ellos les afecta sino que también están pensando en las repercusiones colectivas, presentes y futuras para todas las personas en la ciudad. Según lo revisado en la literatura sobre ciudadanía infantil, el pensar en colectivo es uno de los andamiajes para ejercer los derechos ciudadanos, en este sentido, se pudo constatar que éstos están latentes en los niños, porque no son indiferentes a lo que sucede en su ciudad y más allá de un beneficio personal.

Se puede decir que en todas las zonas de la ciudad de Guadalajara habita el “niño ecologista” lo que representa una esperanza ya que existe un sujeto social con potencial para aprender a incidir positivamente y de manera activa en su ecosistema. Se resalta el adjetivo de “potencial” porque actualmente los niños y niñas vivencia sólo la preocupación por el deterioro ambiental, más no se registraron acciones participativas para contrarrestarla. Esto recae en el campos de la responsabilidad de las políticas públicas. Enseguida se analizarán algunos elementos de la gestión municipal tapatía en este ámbito para posteriormente presentar propuestas de acciones.

De acuerdo con cifras proporcionadas por el propio Ayuntamiento de Guadalajara<sup>225</sup>, una de las líneas contempladas en el Plan Municipal de Desarrollo 2012 – 2015 es la “Conservación ecológica y recursos naturales” la cual tiene como objetivo:

“Reducir de manera sostenida y progresiva los niveles de contaminación ambiental en el municipio, conservando, protegiendo y mejorando las áreas naturales, manejando sustentablemente los recursos naturales, reforestando la ciudad de manera intensiva y sobre todo generando una cultura ecológica en toda la población que se traduzca en prácticas cotidianas que favorezcan el equilibrio ambiental, la limpieza de nuestra ciudad y la sustentabilidad de nuestro desarrollo” (p. 95)

---

<sup>225</sup> Ídem.,

Lo anterior se pretende lograrlo mediante la ejecución de cuatro programas:

1. Gestión ambiental y cultura de protección del medio ambiente
2. Conservación, protección y manejo sustentable de las áreas naturales
3. Mejoramiento de la calidad medio ambiental
4. Control y sanidad animal

Lamentablemente, al igual que con el rubro de seguridad, el porcentaje del presupuesto municipal en el año 2013 para este rubro fue del 9%<sup>226</sup> una cantidad muy limitada para ambicionar cubrir los objetivos que se plantean. Además tampoco en estos programas se tiene contemplada, por lo menos, de forma explícita la participación de la infancia, en ninguna de sus externalizaciones. Esto es evidencia de la falta de voluntad política por parte del gobierno para gestionar las políticas públicas y garantizar los derechos de los niños y niñas, situación que se ha denunciado repetidas veces en las Cumbres Iberoamericanas a favor de la infancia.

Los problemas relacionados con el medio ambiente son percibidos de manera directa en los mundos sociales cotidianos, es decir, los niños y niñas ven lo sucio y contaminado que está la ciudad, pero también se notó una clara influencia de las acciones pedagógicas que se vivencian desde la escuela, esto juega un papel muy importante en el desarrollo de los acervos de conocimiento que refiere Schütz porque brinda a los niños y niñas de conocimiento sobre qué pueden hacer ellos para contribuir en la mejora de esta problemática. La participación ciudadana infantil se verá determinada no sólo a que los adultos les abran espacios para intervenir sino también en el tipo de actividades y nivel de reflexión que se les ofrezcan, en otras palabras, desde las políticas públicas se puede aprovechar para enriquecer los acervos de conocimientos y al mismo tiempo abrir espacios a acciones creativas a partir de las iniciativas de los niños y niñas.

Al contrario de lo que sucede frente a la inseguridad, en el caso del deterioro ambiental, los niños y niñas sí identifican a sus congéneres como los responsables.

---

<sup>226</sup> Ídem., p. 6

Han tenido encuentros cara a cara con ellos y les reprochan que ensucien y no limpien la ciudad. Esta situación merece atención porque según Berger y Luckmann los niños y niñas aprenden de los adultos que los socializan, igualmente Ángel Espinar señala la importancia de las primeras oportunidades de participación que los niños y niñas experimentan en sus hogares. Siguiendo esta lógica, sería conducente pensar que ellos asumirían las mismas prácticas contaminantes desde el sentido natural, sin cuestionárselas, pero no es así. Al parecer, los niños y niñas han captado la contradicción e incongruencia entre el discurso de los adultos con respecto al cuidado del medio ambiente y lo que muchos ellos en realidad hacen.

En este caso la reflexión apunta a que los niños y niñas tienen la capacidad para ir tomando decisiones en cuanto lo que les parece que es correcto y no, se van formando sus propios criterios. Sin negar que internalizan la realidad desde la idiosincrasia de los adultos, al mismo tiempo van construyendo sus propios criterios con respecto a los asuntos públicos de sus mundos sociales. Es así que la participación ciudadana con respecto a los asuntos ambientales puede ser reforzada por la internalización de los discursos y prácticas de los congéneres y contemporáneos adultos a favor del cuidado ambiental, pero también en la medida en que los niños y niñas reflexionen en torno a estas problemáticas. Aquí se confirmó que tienen esta capacidad que caracteriza el ejercicio de la ciudadanía.

### 9.1.3. Políticas públicas para el ocio y la recreación infantil

La ociosidad es la madre de todos los vicios” dice un refrán mexicano y quizá sea que al ocio se le ha confundido con la ella (Elizalde 2010; García 2009; Gomes 2009 y Ángel 2001) es que éste no aparece de manera explícita en las políticas públicas locales. Sin adentrarse en explicaciones exhaustivas, es necesario aclarar la diferencia de estos dos conceptos desde diccionario de la Real Academia de la Lengua Española que señala que mientras que la ociosidad es el “vicio de no trabajar, perder el tiempo o gastarlo inútilmente”, el ocio es considerado la “diversión

u ocupación reposada, especialmente en obras de ingenio, porque éstas se toman regularmente por descanso de otras tareas” y también se le puede considerar como las “obras de ingenio que alguien forma en los ratos que le dejan libres sus principales ocupaciones”. Es en esto último que las políticas públicas han de centrar su responsabilidad.

Evocando a Schütz habrá que preguntarse acerca de las motivaciones: ¿Por qué y para qué gestionar políticas públicas para el Ocio y la Recreación Infantil? La contestación se pueden encontrar sólo desde un Enfoque de Derechos, eso es reconociendo que el juego es un derecho promulgado por la Convención de los Derechos del Niño. En el artículo 31, fracción primera se lee: “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad”. Adicionalmente, hay que observar la correspondencia directa que existe con el tipo ideal del “niño lúdico” del contexto tapatío y del que se sabe que TODOS los niños y niñas de la investigación, independientemente del tipo de credencial de acceso que tienen a los bienes y servicios públicos, priorizan como importante y necesario el tener espacios para la recreación, la convivencia y el juego.

Este tipo de políticas públicas en el contexto de la ciudad de Guadalajara están relacionadas con varios temas aún pendientes para la administración pública local, como es el uso y recuperación de los espacios públicos. Los niños y niñas reportan parques y unidades deportivas que se encuentran abandonados o en mal estado por carecer de mantenimiento o vigilancia por lo que se han convertido en lugares abandonados y peligrosos en los que se reúnen pandillas o delincuentes. Esta situación repercute en que no puedan ejercer su derecho al juego y a la recreación porque los espacios no los pueden habitar porque están en malas condiciones físicas o son espacios inseguros.

Con esta situación, la ciudad está dejando pasar la oportunidad de que al habitar los espacios públicos, los niños y niñas desarrollen una identidad colectiva como

infancia y un sentido de pertenencia de grupo social, tan necesarios para asumirse como ciudadanos. Si los niños y niñas no pueden apropiarse de sus parques, cómo se espera que se apropien de otros espacios públicos. La reflexión en este sentido también se dirige hacia las prácticas públicas que los niños y niñas internalizan con respecto al uso del espacio público que hacen los adultos.

Aunque como se ha dicho no se trata de presentar una evaluación de la gestión municipal, basta con dejar asentado que este derecho está contemplado en la Ley de Cultura Física y Deporte del Estado de Jalisco señala:

- Artículo 47, fracción IV: “Prever que las personas con discapacidad, de la tercera edad, infantes y demás grupos vulnerables tengan las facilidades e instalaciones deportivas adecuadas para su acceso y desarrollo”;
- Artículo 50: “Los ayuntamientos promoverán las adecuaciones y mejoras necesarias a las instalaciones de cultura física y deporte con que cuenten, con el objeto de que éstas tengan espacios y accesos apropiados para las personas con discapacidad, adultos mayores, infantes y demás poblaciones vulnerables, tanto para la práctica como para su participación, convivencia y goce”.

Lo anterior confirma que frente a los derechos y necesidades de los niños y niñas existen leyes que contemplan su atención, sin embargo no se están cumpliendo las disposiciones. Esta es una denuncia que hacen los mandatarios y representantes de los países iberoamericanos, los especialistas en participación infantil y de cierta forma también los niños y niñas.

En el mapa de la próxima página se puede observar los parques que actualmente existen en Guadalajara y cómo es que en varias zonas no cuentan con uno de ellos. En materia de espacio público y equipamiento, Guadalajara cuenta con 19 parques de tamaño considerable. Aun así, la suma total de espacio verde y abierto en el municipio es de 555 hectáreas, de las cuales 268 corresponden a 13 unidades

mayores a 5 hectáreas, mientras que el resto se compone de unidades muy pequeñas y dispersas.

Es visible que en el ejercicio del derecho al juego también está condicionado por el tipo de acceso que se tenga a los bienes y servicios públicos y privados. Los niños con credenciales de aluminio y cobre viven en zonas donde el deterioro de los parques y unidades deportivas es notorio mientras que en las zonas más prósperas, donde viven los niños y niñas con credenciales de plata y oro, los parques y espacios públicos están en mejores condiciones. Esto puede deberse a tres variables en las que se pudiera profundizar en otro momento: mayor atención por parte del ayuntamiento, presencia de comités de los colonos que tengan a su cuidado los parques y actitudes de conservación de la limpieza por parte de los asistentes.

En una ciudad tan grande como Guadalajara el uso del espacio público está relacionado con los niveles socioeconómicos y la dependencia de sus padres con relación a la movilidad, en otras palabras, los niños con credencial de aluminio sólo tienen los dos parques del barrio para jugar, sólo uno de ellos con canchas; mientras que los niños y niñas de otras credenciales tienen forma de transportarse a espacios públicos lejanos a sus casas, además hay que considerar que muchos de ellos viven en cotos con parques privados.

Si se quiere realmente garantizar el derecho al juego y a la recreación, el gobierno local deberá de prestar atención a las circunstancias de cada barrio o colonia, equilibrando los esfuerzos entre el presupuesto para recuperación, mantenimiento de los parques tanto como para el fortalecimiento de la cohesión social de los colonos, incluidos los grupos infantiles, a fin de conservarlos y darles a estos espacios de esparcimiento un uso adecuado.

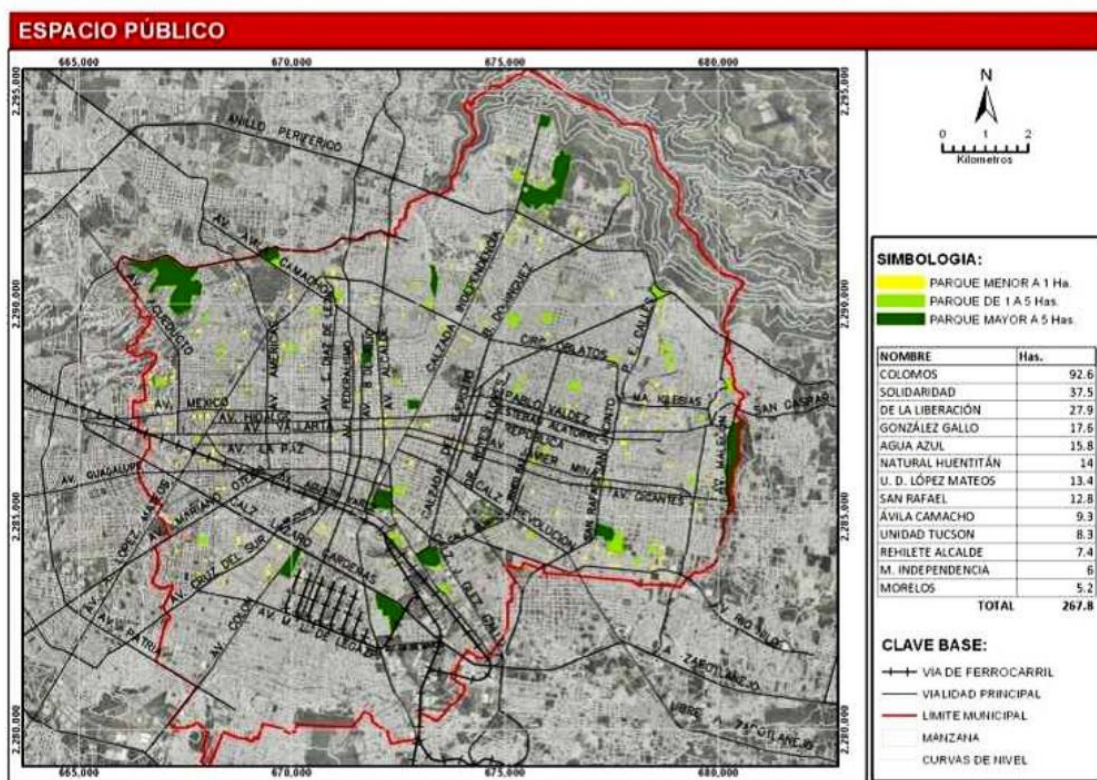
En cuanto a las Unidades Deportivas se sabe que hay 16 unidades en toda la ciudad, y al igual que los parques existen zonas desprovistas de ellos, tal y como



se aprecia en el segundo mapa de la sucesiva página; sin embargo en el Plan Municipal de Desarrollo ya no se menciona más sobre el funcionamiento ni calidad en el servicio que se ofrece en cada una de estas unidades, y como no es posible ahondar en ello, basta con señalar que desde unas políticas públicas con enfoque de derechos de infancia, es necesario presentar informes periódicos sobre el funcionamiento de los mismos, en donde se visibilice el uso por parte de los niños y niñas, tanto en asistencia como servicios y equipamiento que hay para ellos.

El cuidado de los espacios públicos es una excelente oportunidad para que los niños y niñas practiquen su ciudadanía infantil desde lo cotidiano. Todos ellos dejaron ver su apreciación por la naturaleza, no son indiferentes al deterioro ambiental y están dispuestos a contribuir

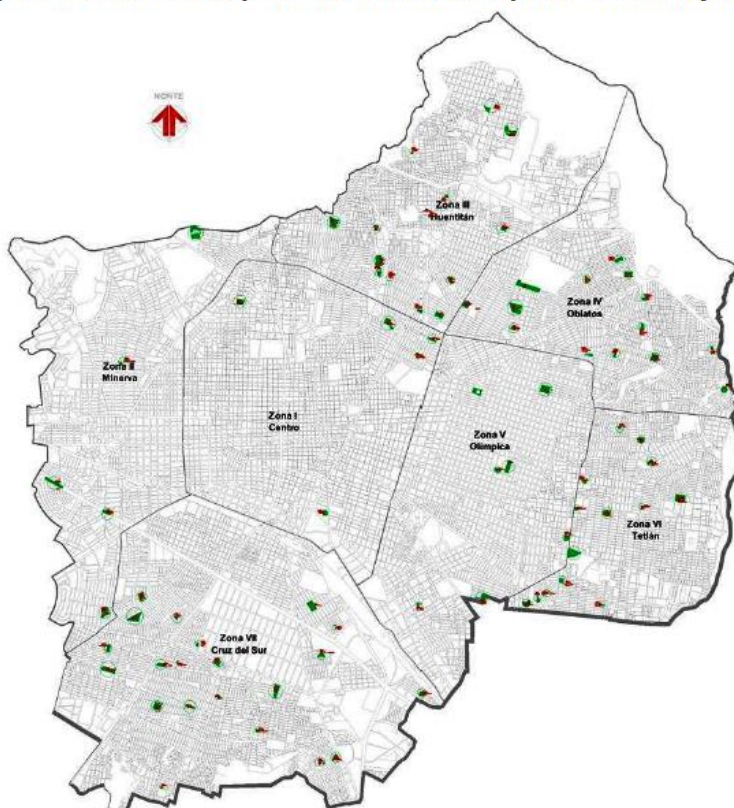
**Mapa 2. Espacios públicos en la ciudad de Guadalajara**



Fuente: Plan Municipal de Desarrollo 2012 – 2015

### Mapa 3. Unidades deportivas en el Municipio de Guadalajara por zonas

#### Mapa 10. Unidades deportivas en el Municipio de Guadalajara por zonas



Fuente: Plan Municipal de Desarrollo 2012 – 2015

Otro aspecto irresuelto tiene que ver con que las acciones que se impulsen desde estas políticas públicas no se hagan desde intuición y la simplicidad a la que puede apuntar la recreación y el ocio, sino que estén basadas en estudios e investigaciones sobre el uso de los espacios públicos para la recreación infantil, en los que se dé cuenta de los comportamientos infantiles en el uso, frecuencia, interacciones que se dan en los espacios públicos. La aplicación de estos conocimientos puede derivar en acciones profesionales que impacten en mejoras a la infraestructura y servicios de esta índole.

Con esto lo que sobresale es que el gobierno está diseñando y gestionando políticas públicas, sin general consenso con la población infantil, contrario a lo que se señala como esencial desde la literatura de las políticas públicas.

Esta perspectiva no es nueva, en varios estados y países ya se está caminando en esta dirección, las experiencias y propuestas están siendo documentadas y sería conveniente que el Ayuntamiento tapatío las consultara. Un ejemplo de esto es el Centro de Documentación Virtual en Recreación, Tiempo y Ocio<sup>227</sup> así como la Red Latinoamericana de Recreación y Tiempo Libre<sup>228</sup>

Adicionalmente, es necesario reconocer que Guadalajara ocupa un territorio que en su gran mayoría ya está construido, y por ello se deben buscar otras estrategias que desde las políticas públicas se promocióne para el ocio y la recreación. Desde el discurso político se puede afirmar que estos temas están considerados por el gobierno, muestra de ello es que el presidente municipal durante el Primer Informe de Actividades a las niñas y niños de Guadalajara precisó que desde su gobierno trabaja conjuntamente con quienes integran el Ayuntamiento tapatío, a fin de consolidar políticas públicas encaminadas a propiciar espacios públicos más limpios, seguros y con sitios recreativos para todos los niños y sus familias.<sup>229</sup>

Un ejemplo exitoso ha sido el programa de la Vía RecreActiva, inspirada en experiencias de otras ciudades en el extranjero e iniciada en Guadalajara el 12 de septiembre de 2004 y que tiene como objetivo “transformar las principales calles de la ciudad en un parque lineal, para que la ciudadanía haga uso del espacio público

---

<sup>227</sup> Se puede consultar en: <http://www.redcreacion.org/relareti/documentos.html> entre más de medio centenar de documentos, se puede consultar seis documentos de origen mexicano.

<sup>228</sup> Se recomienda visitar el sitio: <http://redcreacion.org/relareti.html>

<sup>229</sup> Según la noticia publicada en septiembre 2013:

<http://portal.guadalajara.gob.mx/soy-ciudadano/noticias/rinden-primer-informe-de-actividades-las-ninas-y-ninos-de-guadalajara>

para recrearse, activarse físicamente o realizar algún tipo de ejercicio, promoviendo el sentido de pertenecía a la ciudad y los valores sociales”<sup>230</sup>.

Otra acción municipal dentro de este rubro son Las “Brigadas deportivas de prevención”<sup>231</sup>, la cuales tiene como objetivo “generar en los niños y jóvenes actividades de esparcimiento sanas que contribuyan a mejorar la convivencia y la apropiación de espacios”, este objetivo se pone en marcha a través de actividades deportivas los sábados, previa solicitud y siempre y cuando se cuente con un parque donde poder realizar las actividades. Sin tratar de demeritar los esfuerzos que está haciendo el actual gobierno municipal, desde la teoría de la construcción social y la Nueva Sociología de la Infancia este tipo de actividades no tienen mayor repercusión ya que al no ser cotidianas, ni siquiera constantes no se considera que se logre más allá de un momento agradable de convivencia en el barrio, que es válido pero no contribuye a fomentar e internalizar los proceso de participación social infantil.

#### 9.1.4. Políticas públicas para la identidad y apropiación cultural

En el mismo artículo 31 de la CDN que habla sobre el juego también refiere a la cultura, ya que reconoce el derecho de los niños y niñas a “participar libremente en la vida cultural y en las artes” ante esto afirma que “los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento”. Por consiguiente, el que un gobierno municipal considere en su agenda pública acciones a favor de la construcción de la identidad y apropiación cultural de los niños y niñas

---

<sup>230</sup> Se puede consultar más información en: <http://portal.guadalajara.gob.mx>

<sup>231</sup> Aparece publicado en el portal del Ayuntamiento de Guadalajara:  
<http://portal.guadalajara.gob.mx>

debe verse como parte de su responsabilidad frente a un derecho que como Estado debe garantizar a la población infantil.

En el estado de Jalisco, entidad de la que es capital la ciudad de Guadalajara, existen dos leyes relacionadas con este tema. La primera de ellas es la Ley de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes donde se expresan dos artículos: el 16, que remite como un derecho el que participen en actividades culturales acorde con su madurez y el artículo 17 donde se especifican las obligaciones de la autoridad al respecto:

- Fomentar entre las niñas, los niños y adolescentes el gusto por las bellas artes, así como estimular la creatividad artística;
- Abrir espacios para la expresión del talento infantil y formar clubes culturales;
- Garantizar el acceso preferencial de las niñas, los niños y los adolescentes en los eventos culturales propios de su edad; y
- Apoyar a los organismos de la sociedad civil que promuevan la cultura entre las niñas, los niños y adolescentes.

No obstante, es de reclamar que en la Ley de Fomento a la Cultura de Jalisco no está contemplada la infancia de manera particular; aunque sí se menciona entre sus objetivos la participación de individuos grupos y organizaciones para la promoción, fomento y difusión en materia de cultura, así como el fortalecimiento de la identidad cultural de los jaliscienses, no se hace explícito el grupo infantil, no quiere decir que se les excluya, pero tampoco se les hace visibles.

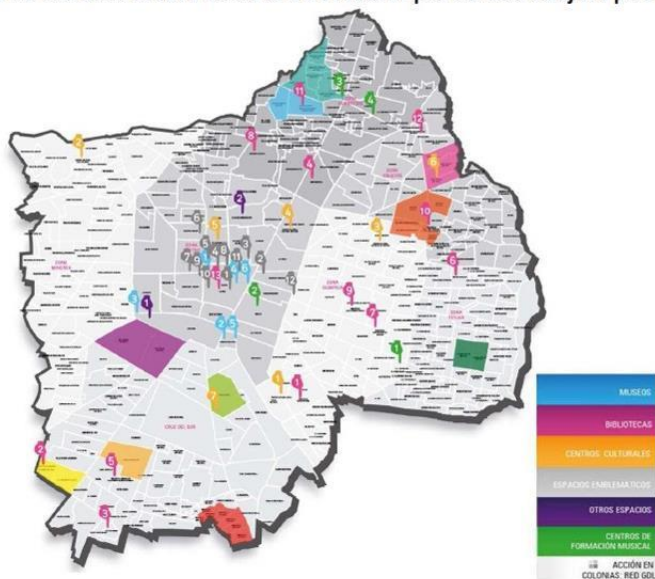
Por lo menos con estos dos sustentos legales, se pudiera decir que el gobierno municipal tendría marcado cierto rumbo a seguir a fin de garantizar la construcción de una identidad y sentido de pertenencia de los niños y niñas tapatíos hacia su ciudad. Para lograrlo sería necesario desarrollar una política pública en el que los diferentes grupos de infancias conocieran los diferentes espacios urbanos, sus historias y rasgos culturales. Para el año 2013, en Guadalajara se contaba con la

siguiente infraestructura cultural, tal y como se muestra en este mapa, publicado en el Plan Municipal de Desarrollo de Guadalajara 2012 -2015 (p. 30).

Como se puede constatar, en Guadalajara existen varios museos, bibliotecas, centros culturales, espacios emblemáticos, centros de formación musical y programas de acción que se llevan a cabo directamente en las colonias o barrios. El Gobierno de la ciudad con base en su Programa Municipal de la Secretaría de Cultura de Guadalajara opera toda esta infraestructura, algunas de ellas dedicadas a los niños y niñas<sup>232</sup>.

### Gráfico 7. Infraestructura cultural en el municipio de Guadalajara por zonas

Mapa 12. Infraestructura cultural en el Municipio de Guadalajara por zonas



Fuente: Secretaría de Cultura de Guadalajara, 2013

No obstante la existencia de todos estos espacios, es importante aclarar que para los fines de este trabajo, la atención se centró en aquellas acciones culturales que tengan entre sus fines fomentar la identidad y apropiación cultural propios de los

<sup>232</sup> El programa se consultó en: [http://issuu.com/culturagdl/docs/programa\\_municipal\\_de\\_cultura](http://issuu.com/culturagdl/docs/programa_municipal_de_cultura)



tapatíos, y no tanto aquellas que a través de las expresiones culturales se busque resolver otras cuestiones sociales o de desarrollo humano.

Tanto gobierno como sociedad han de ser conscientes de procurar evitar las visiones adulto centristas (caracterizadas por representar a los niños y niñas como sujetos pasivos); de lo contrario, se producirán políticas públicas tendientes a preocuparse únicamente por generar estrategias en las que la infancia sólo se dedique a observar y si acaso a disfrutar de las muestras culturales; pero si se plantean estas políticas desde un enfoque de protagonismo infantil, también se han de promover acciones en las que los niños y niñas pudieran intervenir en el diseño, propuesta, acción y gestión de las acciones a fin de tomar parte activa en la construcción de la identidad y apropiación cultural.

# CONCLUSIONES

La consigna de las próximas páginas consiste en revelar las principales conclusiones derivadas de los hallazgos de esta investigación, cuyo tema central ha girado en torno a la construcción social de la participación ciudadana infantil a partir de las miradas de los niños y niñas a los problemas públicos urbanos. Finalmente se evalúan los alcances y limitaciones de esta investigación.

## **1. La infancia es una estructura social heterogénea influenciada por el contexto urbano próximo que habita.**

A lo largo de esta investigación se pudo comprobar que la infancia no es una sola, sino que existen de diversas infancias coexistiendo en tiempo y espacio, y que cada una responde a historias y contextos particulares que las definen en su presente y llegan a condicionar un su futuro.

Esta tesis centró su atención en grupos regulares de niños y niñas, es decir, en los que tienen atendidas sus necesidades básicas, viven con sus familias, asisten a la escuela, por las tardes van a jugar y hacen su tarea. No obstante que los grupos compartan estas circunstancias, se puede notar que las formas de vivir la infancia varían dependiendo de la zona urbana en la que se viva así como del nivel socioeconómico de la familia a la que se pertenezca.

Al contrastar esta situación con los problemas públicos urbanos, se puede notar dos tipos de relaciones: a) Las zonas en las que viven las familias con menores recursos económicos tienen los espacios públicos menos cuidados, mientras que las zonas de la ciudad en las que se concentran los hogares con mayor poder adquisitivo, tanto las calles, parques como unidades deportivas se encuentran en mucho mejores condiciones; y b) Las experiencias infantiles con relación a los mundos



públicos urbanos se ven determinadas por el tipo de acceso a bienes y servicios, esto es, los niños y niñas cuyos padres no pueden pagar servicios privados de educación, recreación, salud, transporte dependen en mayor medida de las acciones y gestiones del gobierno municipal.

Estas dos relaciones tienen influencia directa en las formas diferentes en que se puede presentar la ciudad como realidad objetiva ante los ojos de los niños y niñas. Se pudo apreciar que si bien hay elementos variantes en la apreciación dependiendo de la zona en la que se viva, también se descubrieron elementos comunes entre los grupos entrevistados; como por ejemplo, ante los ojos de todos, ésta parece sucia e insegura. En este punto vale resaltar el papel tan importante que juegan los agentes socializadores y las relaciones que con ellos entablan, ya que las percepciones de los niños y niñas no siempre provienen de las experiencias directas con la situación o de cara a cara, sino que hay percepciones sobre la ciudad que se construyen a partir de la relación con los contemporáneos, incluidos los medios de comunicación y también a través de los tipos ideales compartidos. Ambos procesos nutren de información con la que los niños y niñas construyen la imagen de su ciudad y es importante prestarles atención.

## **2. El espacio público urbano se percibe por los niños y niñas como peligroso e inseguro lo que ha llevado al confinamiento de la infancia hacia los espacios privados y a la limitación de un ejercicio ciudadano.**

Esta situación no favorece en nada a la promoción del ejercicio de una participación ciudadana, ya que ésta requiere que los niños y niñas habiten los espacios públicos, se apropien de ellos y trabajen de manera conjunta con los adultos para su mantenimiento. Además, el vivenciar lo público favorece al generación de identidades colectivas. Si por el contrario, las infancias se recluyen en los mundos privados no desarrollarán competencias de ciudadanía infantil.

Esta situación refuerza las representaciones sociales que tienen refuerzan que los niños y niñas son propiedad de los adultos y por ello su campo de actuación se limita al ámbito privado.

### **3. Los niños y niñas tapatíos comparten una identidad con su ciudad más apegada a los elementos tradicionales mientras que su sentido de pertenencia urbana se ve determinado por la forma en que habita la ciudad**

En las cuestiones diferenciadoras entre los grupos de infancia se pudo descubrir que la forma de vivir la ciudad sí impacta en la identidad y sentido de pertenencia hacia ella, y no precisamente medido en niveles de intensidad, es decir, si los niños y niñas están más o menos identificados, sino más bien con quién lo están. En este caso, la construcción de tipos ideales como el niño endémico (que principalmente su mundo social transcurre dentro de los límites del barrio) y el niño cosmopolita (quien amplía su mundo social a más zonas de la ciudad) se pudo explorar cómo la construcción de la identidad y sentido de pertenencia sí está relacionada con el contexto en el que se vive. No se sabría decir si un tipo ideal es más conveniente que otro ya que el endémico conoce bien su barrio y se preocupa por él, mientras que el cosmopolita, no alcanza a nombrar su barrio desde su nombre, pero sí se reconoce parte de toda la ciudad, no obstante sólo conozca las zonas más desarrolladas de ella.

No se deja de reconocer que los niños y niñas tapatíos en general reconocen y al parecer aprecian símbolos tradicionales de la ciudad como la comida típica o el mariachi.

### **4. Los niños y niñas no son indiferentes a las problemáticas públicas urbanas y tienen claridades sobre sus posibles soluciones**

Contrario a la visión adultocentrista, los niños y niñas demostraron que los problemas urbanos comunes no les son indiferentes, están preocupados por ellos y tienen soluciones que van desde las acciones individuales hasta las colectivas, desde las

que corresponden a los adultos, pero también en las que ellos se asumen como agentes de cambio. En este rubro vale destacar que los niños y niñas están molestos con los adultos por que no actúan en pro de la mejora de los asuntos públicos y a la vez se muestran inquietos porque se les deje participar. Con base a las propuestas que los niños y niñas externalizaron, queda evidente que tienen capacidades para ejercer una ciudadanía infantil.

**5. La construcción de tipos ideales infantiles como medios de aproximación e interpretación de la realidad social son herramientas valiosas y útiles que permiten conocer desde la perspectiva de los niños y niñas, sus propios mundos sociales.**

Definitivamente uno de los hallazgos más valiosos de esta tesis doctoral fue la construcción de los siete tipos ideales infantiles a partir de las problemáticas urbanas comunes identificadas por los niños y niñas. Se considera gracias a esta herramienta, basada en la propuesta de Schütz fue posible interpretar los mundos sociales desde la mirada de la infancia tapatía. Frente a ello se concluye que es necesario que las políticas públicas que atienden a las problemáticas señaladas por los niños y niñas, tomen en cuenta cómo es la realidad objetiva que están percibiendo, cómo la están internalizando y sobre todo, qué soluciones creen que pueden tener. Esta es una disposición que también se señala en los compromisos adquiridos en las Cumbres Iberoamericanas y que resalta la literatura de la Nueva Sociología de la Infancia.

**6. A pesar de que cada grupo infantil vivencie la cotidianeidad de manera distinta, tal y como se pudo ver en esta investigación, se comprobó que existen problemas comunes en el ámbito público que tienen un impacto general que incumbe a todas las infancias.**

Es importante destacar que si bien en la internalización de la realidad objetiva de estos problemas puede diversificarse según el contexto de la realidad socioeconómica de cada grupo infantil; se pudo descubrir que independientemente de la zona urbana que habiten; los niños y niñas tienen claridad respecto a qué

aspectos de su mundo social cotidiano y público deben mejorar. Esto representa una excelente noticia, si se interpreta como que la desesperanza y la indiferencia no están internalizadas en la infancia, aún. Y esto se convierte en una potente palanca de motivación a la participación social y pública.

## **7. La participación infantil es el reflejo de la participación ciudadana adulta**

La participación ciudadana infantil es un fenómeno que se construye socialmente. En este proceso dialéctico tiene gran influencia el pensar y actuar de los adultos, ellos son los que construyen la realidad que ante la mirada infantil aparece como objetiva, son ellos los que filtran esa realidad a los niños y niñas, según cada cual su idiosincrasia, no obstante que puedan construir sus propios puntos de vista, es innegable que están permeados por los procesos de socialización. La conclusión estriba en señalar que la vivencia cotidiana y desde el sentido común de la participación ciudadana no responde a la promulgación de leyes o aplicación de programas de gobiernos sino que es el resultado de procesos culturales largos y sobre todo poco conscientes.

Ya lo apuntaban Berger y Luckmann, para que una acción forme parte de las actividades cotidianas ha de pasar por procesos de tipificación, institucionalización y legitimación. La pregunta sería cómo se pueden impulsar desde la gestión de las políticas públicas. Sin tener todas las respuestas, un elemento que sí hay que considerar es que en las acciones públicas deben ser integradas infancia y adultos, no separados. Con base en la propuesta de Schütz se pudo conocer que la realidad se construye mediante las relaciones sociales que los niños y niñas entablan con los demás, por lo tanto, no se puede pensar en acciones de formación ciudadana desde la separación de los niños y niñas, es por esto, que en la mayoría de los casos de participación infantil deriva en simulaciones, porque están fuera de las dinámicas de los mundos sociales de la vida cotidiana.

Por otro lado, este trabajo sirvió para poner atención en la necesidad de empezar a romper el proceso en el que los niños y niñas replican las formas de participación de los adultos en la esfera pública, carente de corresponsabilidad y caracterizada por actuar sólo emitiendo el voto.

Definitivamente éste es un resquicio que ha de ser considerado desde las políticas públicas con el fin de ir incorporando acervos de conocimientos sobre nuevas formas de hacer las cosas, nuevas maneras de participar, distintos caminos de resolver los problemas que aquejan a la sociedad. Se requieren políticas públicas encauzadas a modificar los hábitos de participación social cotidiana por medio de los cuales se institucionalicen prácticas en las que la infancia sea incluida en la agenda pública y sus miembros sean considerados sujetos activos, para ello se ha de ser consciente de propiciar, desde esas políticas, interacciones sociales que favorezcan la construcción de tipos ideales infantiles reconocidos como capaces de intervenir en la vida pública.

#### **8. Entre los discursos políticos y la realidad de la vida cotidiana existe un gran vacío.**

Qué sencillo resulta incorporar los derechos de los niños y niñas al papel y cuán complicado llevarlos al campo de lo vivencial. Es este aspecto influyen varios factores, pero aquí se llamará la atención de tres: la voluntad política, los tipos ideales infantiles y la ausencia de la corresponsabilidad infantil como parte inherente al derecho.

Así como la voluntad política se comprueba en los hechos y no en las palabras, también se ve reflejada en el presupuesto que se destina para que lo prometido por las autoridades lo vivencien los ciudadanos. Es decir, hablando desde el ámbito de las políticas públicas, se requieren recursos económicos para actuar, y es ahí donde se revela que la voluntad política para cumplir con los compromisos y discursos a favor de los derechos de la infancia, transita forzosamente por la disposición

recursos económicos. Lamentablemente, según los datos obtenidos en esta investigación se invierte poco o nada en aquellos aspectos que conllevarían a construir una participación social infantil auténtica, por lo tanto existe mucha voluntad política en el discurso y poca en la realidad, lo que conlleva que al final de cuentas, **no pase nada** en materia de derechos de participación social infantil.

Otro de los aspectos referidos tiene que ver con los tipos ideales infantiles que tiene la sociedad y por ende, la clase política. Esto dificulta la congruencia entre el discurso y la práctica en materia de participación. Dicho de otra forma, el discurso de las autoridades se ve políticamente forzado a incorporar los derechos de los niños y niñas, ya que a nivel internacional el discurso va en ese sentido; mientras que en la realidad local persisten las concepciones de protección, vulnerabilidad, incapacidad que revisten a los miembros de la infancia, tanto por parte de la clase política como de la sociedad en general. Si se toma en cuenta esto, las políticas públicas habrán de contemplar acciones encaminadas a modificar las tipificaciones pasivas que les han sido asignadas por años a los niños y niñas. Definitivamente no es una labor sencilla, unilateral ni se espera que ocurra de la noche a la mañana, pero sí será un requisito indispensable si se pretende pasar del discurso a la práctica real.

Otro de los aspectos que influyen en pasar del “dicho al trecho” como coloquialmente se dice, y que tampoco no ha sido estudiado a profundidad es la resistencia que tienen los adultos por reconocerles a los niños y niñas sus derechos de participación. Con el riesgo de caer en especulaciones, se quiere creer que una de las respuestas a esta resistencia pudiera ser que los adultos piensan que tener derechos significa ejercer una libertad egoísta, que si se les deja participar a los niños y niñas será sólo para que hagan lo que quieran y se convertirán en seres caprichosos.

Nada más lejos de lo que debería de ser. Las aportaciones teóricas sobre los derechos de la infancia indican que el ideal de participación es reconocerles a los

niños y niñas su condición de ciudadanos, es decir, con derechos pero también con responsabilidades, claro está, acorde a su madurez y en combinación con el ejercicio de las otras categorías de derechos: protección, supervivencia y desarrollo. Se requiere reconocerles a los niños, niñas y adolescentes su carácter de ciudadanos infantiles. Aquí llama la atención que en la Ley de Participación Ciudadana para el Estado de Jalisco, no se mencionen a los niños y niñas y la infancia, evidentemente no se les reconoce la ciudadanía temprana o infantil.

Acorde con los referentes teóricos y metodológicos consultados, se confirma la necesidad por procurar que las políticas públicas a favor de la infancia y sus derechos de participación, trabajen no sólo con la población infantil sino también con los adultos, con las interacciones entre ambos. La participación debe dirigirse hacia una ciudadanía responsable desde un aquí y ahora, y con miras a una ciudadanía plena de adultos. Si se sigue obviando esta visión y reforzando las actitudes adultocentristas, seguirá sin pasar nada, porque los que ahora son niños y niñas pasivos, mañana serán adultos indiferentes a las problemáticas colectivas y reproductores de este mismo tipo de participación pasiva - indiferente, internalizada como natural.

#### **9. La gestión de las políticas pública desde una perspectiva que contemple la participación ciudadana infantil, es una cuestión compleja**

Ante la pregunta “¿Cómo es la construcción social de la participación infantil en Guadalajara, Jalisco?” se puede decir que es un proceso cíclico que de manera cotidiana y con actitud natural se reproducen los esquemas tipificadores donde la pasividad y la invisibilidad caracterizan a la infancia con respecto a los problemas públicos. Después de haber realizado este trabajo se refuerza el convencimiento de que para hablar de participación auténtica en el ámbito público sólo puede ser posible si se enmarca desde el enfoque de la ciudadanía infantil.

Se pudo descubrir que es una participación reflejo de la de los adultos, limitada por los intereses políticos y justificada por las tradiciones sociales. Se trata de una

construcción carente de recursos pedagógicos, es decir, no se incorporan elementos conscientes ni de capacitación con miras a cumplir cabalmente con los compromisos pactados a nivel internacional. Las respuestas que han venido ofreciendo las autoridades son con políticas públicas donde la participación infantil se disfraza y esconde detrás de grandilocuentes discursos que se ven difuminados por los resultados tangibles en cuanto al bienestar infantil.

Esta capacitación habrá de verse reflejada en un ejercicio de la función pública que se caracterice por su profesionalismo y eficiencia. Es lamentable ver como desde las publicaciones del gobierno local, queda evidenciado que no está clara la diferencia entre políticas públicas y programas, ya que se les nombra de manera indistinta y sin cubrir los requisitos característicos de cada uno. Por ejemplo, en el portal del Ayuntamiento de Guadalajara se nombran como políticas a programas o acciones puntuales. Existe además poca transparencia en cuanto a los resultados obtenidos, más allá de informar cuántos niños, escuelas o plazas participaron en actividades esporádicas.

Un aspecto importante a modificar con miras a impulsar políticas públicas con enfoque de derechos de participación infantil son las instituciones gubernamentales y de la sociedad civil, así como las relaciones entre ambas. Por ejemplo, el DIF lleva décadas trabajando con un enfoque asistencialista, se puede denotar en sus discursos cómo los niños y niñas siguen siendo vistos como grupos vulnerables y sólo receptores de protección e información. Su personal no se encuentra capacitado y tienen un presupuesto que es absorbido casi en su totalidad para el pago de nómina.

Lo que se puede concluir es que existe la necesidad de revisar el actual sistema de contratación y el papel que juegan los sindicatos en el engrosamiento de una plantilla de trabajadores que no son aptos para los puestos que ocupan y por los que la ciudadanía, a través de sus impuestos, paga. Al parecer urge una reingeniería de todas las instituciones del gobierno local en las que el enfoque de



derechos, la coordinación, la transparencia y el profesionalismo sean sus características esenciales. Este proceso requerirá cambios estructurales, de los cuales habrá que averiguar si el Ayuntamiento estaría dispuesto a llevar a cabo, cuanto más que esta estructura gubernamental de políticas públicas para la infancia es la misma en todo el territorio nacional.

Es necesario que en cada dependencia de gobierno que tenga impacto en el bienestar infantil, se consideren áreas en las que se planeé incorporando la participación infantil, por lo pronto se está pensando en aquellas que abordan las problemáticas que han sido detectadas por los niños y niñas en esta investigación. Instancias, direcciones y áreas relacionadas con la seguridad, el medio ambiente, la corrupción, el uso de espacios públicos, entre otros.

De igual importancia es que desde las políticas públicas impulsen el ejercicio y relación que se tiene con las asociaciones de la sociedad civil que trabajan a favor de estos problemas públicos así como de los derechos de la infancia. Es un tema que aún requiere mucho trabajo de investigación e intervención. En Guadalajara se puede decir que el tercer sector se encuentra prácticamente abandonado y desvinculado, en algunas ocasiones hasta enfrentado, con el sector público, ya sea municipal, estatal o federal. Mientras esto persista, seguirá habiendo fuertes obstáculos para una construcción social de una participación infantil auténtica.

A partir de la reflexión sobre todos estos aspectos cabe preguntarse sobre la pertinencia y viabilidad de contar con un Centro de Estudios de Infancia, bien sea por parte del gobierno, las universidades o los organismos de la sociedad civil; o mejor aún tripartita, en el que pudieran fundamentarse, enriquecerse y evaluarse las políticas públicas para los niños y niñas, y que por supuesto se incorpora su participación activa.

Lamentablemente, el problema parece instalarse no en las leyes o la falta de conocimiento sobre lo que corresponde hacer, sino en la voluntad política, el recurso

económico que se asigne y las habituaciones sociales, los cuales son directamente proporcionales entre sí y parecen responder a una lógica tradicional de mantener a la infancia al margen del mundo social, político y económico adulto y con una presencia pasiva caracterizada por la vulnerabilidad e invisibilidad. Ahora bien, estas dificultades, analizadas a la luz de las teorías aquí revisadas, encuentran su origen en los procesos de objetivación, con lo cual se puede entender que para que la participación social infantil sea posible acorde a los lineamientos aquí señalados, tendrá que pasar por los procesos de habituación, institucionalización y legitimación social, sólo así podrá formar parte de la estructura del pensamiento del sentido común y experimentarse con actitud natural.

**10. En la ciudad mexicana de Guadalajara, la participación ciudadana infantil aún no es una realidad que forme parte de la vida cotidiana ni tampoco está a tono con los compromisos pactados por el país en el marco político iberoamericano**

Al término de este trabajo se puede decir que el reconocimiento de la ciudadanía infantil así como levantar la voz para garantizar el ejercicio de sus derechos correspondientes, es una cuestión que se ha venido apoyando desde el campo académico (literatura de la Nueva Sociología de la Infancia) tanto como del político (Cumbres Iberoamericanas); pero que sin embargo no corresponde a los procesos de construcción social que caracterizan a la participación infantil en la ciudad de Guadalajara, donde las leyes, políticas públicas y el mismo trato que reciben los niños y niñas, están lejos de considerarles ser ciudadanos.

Se confía en que ésta no sea una causa perdida, que haya esperanza en que desde los distintos sectores de la sociedad se haga conciencia de todo este proceso de la construcción social de la realidad así como de la importancia de tomar en cuenta a todos sus miembros, entre ellos los niños y niñas, que como bien se ha declarado, son el futuro, pero también el presente de nuestras sociedades. Con la esperanza de que los descubrimientos aquí hechos sirvan para desarrollar e impulsar políticas públicas a favor de una construcción social de la participación infantil, se agradece

la participación de aquellos niños y niñas que generosamente compartieron sus puntos de vista con el único fin de vivir en un mundo mejor.

## **10.1 Evaluación del proceso de investigación: alcances y limitaciones**

No se pretende aquí realizar una evaluación exhaustiva de este trabajo, pero sí rescatar aquellos elementos que ayudaron a su desarrollo así como a los que lo obstaculizaron. Definitivamente, acercarse al estudio de la realidad representa un enorme reto para el investigador, ya que inevitablemente, al formar parte de ella, su visión parcializará sus interpretaciones; no obstante se considera que las teorías aquí seleccionadas resultaron altamente favorecedoras para comprender los mundos sociales de la infancia. En este aspecto el apoyo y orientación de la Dra. Guadalupe Valdés, fueron imprescindibles dado que no se trata de teorías sencillas de entender ni mucho menos de transferir a un estudio en particular.

Una de las limitantes de estas teorías es que no hacen referencia a los temas de infancia, afortunadamente fue posible hacer mancuerna con la propuesta teórica – metodológica de la Nueva Sociología de la Infancia, que representó una bizagra indispensable para acercarse, comprender e interpretar la realidad social de la infancia tapatía.

Al respecto, se puede decir que fue sumamente relevante contar con las opiniones de 40 niños y niñas, definitivamente no hubiera podido realizarse este trabajo sin su participación; obviamente se reconoce como limitante que al ser una investigación individual y con recursos particulares, pues no se pudo tener un alcance mayor, por ejemplo en contar con una muestra mayor de niños y niñas o haber podido realizar más actividades de recolección o corroboración de datos con ellos, tampoco fue posible realizar entrevistas con los servidores públicos de las políticas aquí analizadas ni tampoco se pudo llevar a cabo observaciones de cómo operan cada

una de las políticas referidas. Es así que la presente investigación tiene un alcance de un “aquí y ahora” de una realidad muy concreta: la del típico niño tapatío. Quedando así pendiente el estudio de muchos otros grupos infantiles.

## **10.2. Nuevas líneas de investigación**

Concebir la realidad desde la Fenomenología de Alfred Schütz y la Sociología del Conocimiento de Peter Berger y Thomas Luckmann conlleva a mirarla en un ir y venir desde el sentido común y la actitud científica; a tener la necesidad de comprender los mundos sociales desde la interpretación de cómo la viven los propios sujetos sociales y ser conscientes de que el vaivén dialéctico entre la realidad objetiva y subjetiva es gracias a que el ser humano es influido por su mundo, pero a la vez es capaz de modificarlo continuamente. En este tenor, es que se abren nuevas líneas de investigación cuyo interés surge a partir de los hallazgos aquí descubiertos.

En primer lugar se vio la urgente necesidad de conocer y comprender los distintos mundos sociales infantiles, en este trabajo sólo fue posible tener un pequeño acercamiento, no obstante desde el primer capítulo se evidenciaron muchos mundos más, de los cuales generalmente se conocer sólo a través de la mirada adulta, ¿qué pasaría si nos atreviésemos a abrirnos a la posibilidad de incorporar las visiones de los niños y niñas en cada uno de los asuntos que en la vida real ellos protagonizan? ¿Qué tal si les damos voz y co-participación en la comprensión de su propia realidad? Esa sería, pues una línea de investigación: la co-participación de la infancia en la comprensión de la realidad de sus mundos sociales.

Otra posible línea sería el estudiar la comprensión de los distintos ámbitos de la realidad de la vida cotidiana en la construcción social de las infancias, cómo se entrelazan el mundo escolar, con el mediático, el comunitario, el familiar, entre otros;

para llegar a comprender la configuración del mundo social infantil y descubrir posibles líneas de intervención que conlleven a mejorar los niveles de bienestar.

Una tercera posibilidad recae en investigar las concepciones adultas que tienen sobre las infancias para poder relacionarlas con las acciones hacia ellos, tanto en los mundos públicos como en los privados; y por qué no, explicar si dichas concepciones se han visto modificadas y qué factores han intervenido para ello.

Igualmente parece importante abrir una línea de investigación sobre la temática de cómo propiciar la creación de un conjunto heterogéneo de ideas y acciones sociales, políticas, económicas y culturales en el que los niños y niñas se sientan identificados y pertenecientes a una categoría común, que sobre pase fronteras, quizá ésta sea una de las claves para la defensa colectiva de sus derechos: la generación de un sentido de unidad y de empatía con los pares.

Adicionalmente será importante no perder de vista las propuestas que hace la sociedad civil organizada, en el caso concreto mexicano, aquellas que ha venido presentando la Red por los Derechos de la Infancia, por ejemplo, la de la creación del sistema de información. Resulta increíble reconocer que hablando de infancias lo primero que salta a la vista es la falta de datos confiables y certeros.

Desde el mundo de las políticas públicas, se tienen que abrir líneas de investigación para cada temática y contexto en particular, el reto será incorporar la participación de los niños y niñas, desde los niveles más altos y auténticos para cada uno de los procesos tales como el diagnóstico, diseño, aplicación y evaluación.

Y por último, se considera importante abonar a una línea de investigación que esté relacionada con aspectos metodológicos que conlleven a prácticas exitosas en la promoción y ejercicio de los derechos de la infancia. En este aspecto, se considera imperante incursionar e impulsar el desarrollo de investigaciones sociales para y

con los niños y niñas a partir del enfoque de la Nueva Sociología de la Infancia y con sus correspondientes adecuaciones a los diversos contextos mexicanos.

Definitivamente cada nueva veta quedará determinada no sólo por la temática que se investigue sino por el contexto espacial y temporal en el que se ubique, no hay que olvidar que la construcción social de la realidad es sólo válida para cada ambiente social concreto, lo cual abre infinitas opciones.

## 11. Propuestas

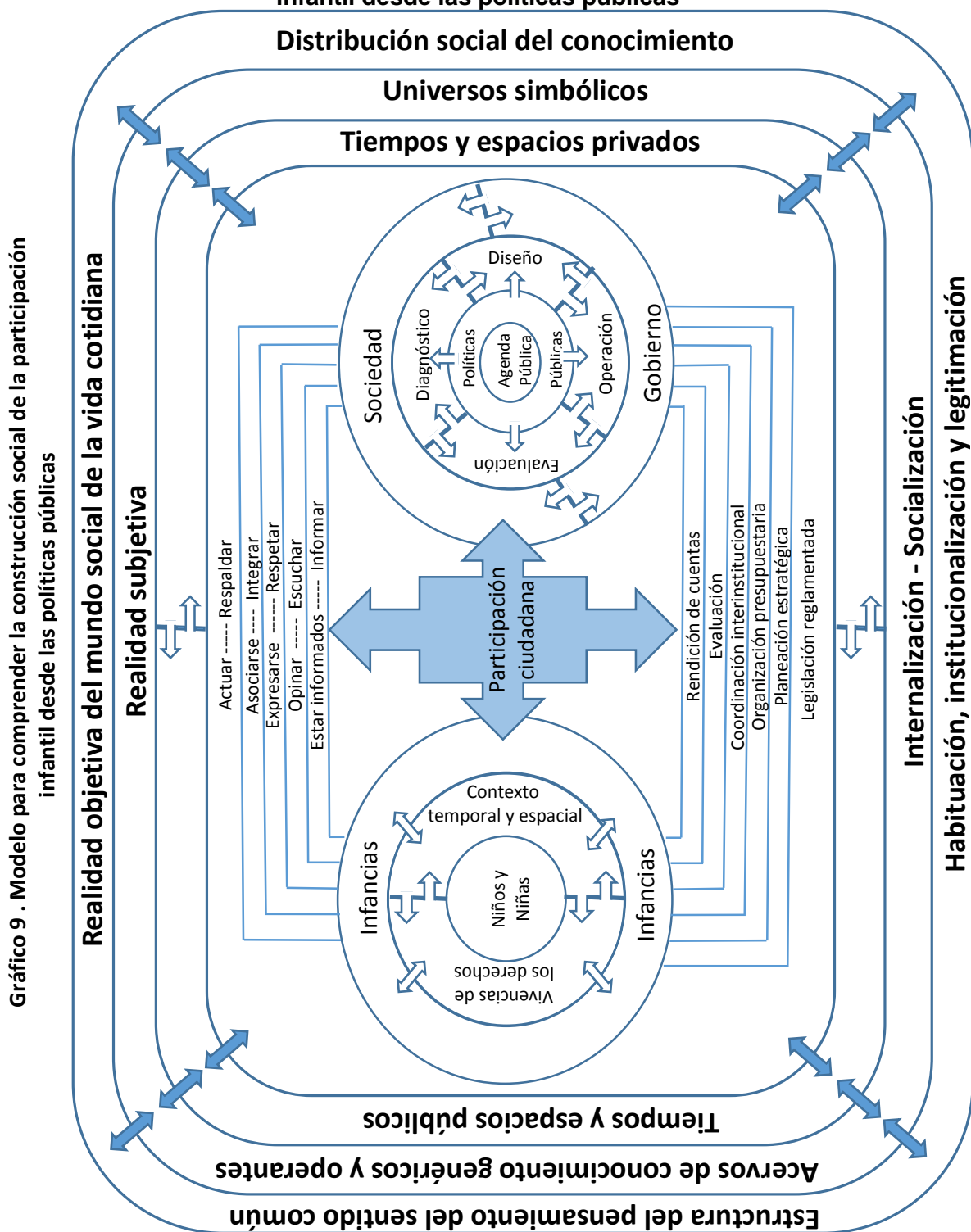
Este capítulo tiene como objetivo presentar las propuestas que surgen a partir de todo el proceso vivido en esta investigación. Es preciso señalar que frente a la complejidad de tantos elementos interconectados en la construcción social de la participación infantil – y que aquí se han ido comentando – las propuestas que se asoman no pueden sino estar impregnadas de tal particularidad. Es en este sentido, las sugerencias que aquí se exponen se derivan de los hallazgos hechos en esta investigación, con ello se está consciente de que para comprobar su efectividad se requería aplicarlas en cada contexto particular a fin de ponerlos a prueba, pero eso es cuestión de otras investigaciones futuras.

Se ponen a consideración tres apartados: el primero se constriñe a presentar un modelo de comprensión sobre los elementos que forman parte de la construcción social de la participación ciudadana infantil. El segundo exhibe algunas breves líneas de intervención en cuanto a las externalizaciones infantiles en el ámbito público y por último se ponen a consideración un esbozo de propuestas concretas para las políticas públicas municipales.

### 11.1. Modelo para comprender la construcción social de la participación ciudadana infantil

Como resultado de la investigación, se comparte el siguiente modelo de comprensión, en las siguientes páginas se explicará cada uno de sus elementos.

**Gráfico 5. Modelo para comprender la construcción social de la participación infantil desde las políticas públicas**





Como ya se mencionó, este modelo no pretende proponer formas de intervención sino de interpretación de la realidad social. Específicamente se presenta como una manera de comprender todos los aspectos y momentos que forman parte de la construcción social de la participación infantil.

Se es consciente que dado que la realidad es un proceso dialéctico, no es posible captarla gráficamente, así que este modelo es sólo un acercamiento preciso con el cual se puede explicar cómo y desde dónde se construye la participación de los niños y niñas en un contexto específico. Cabe resaltar que si fuera posible mostrar este gráfico de manera distinta, tendría movimiento entre cada uno de los aspectos así como al interior de los mismos; esto es, en cierta manera, lo que se intenta transmitir con las flechas colocadas. Enseguida se describe de manera general el modelo, no se considera necesario ahondar en las explicaciones de cada elemento, dado que en su momento fueron explicados.

Como puede apreciarse lo que resalta a primera vista es la complejidad holística y entrettejimiento de cada uno de los elementos. Ciertamente el marco más general que engloba a todos es la realidad objetiva del mundo social de la vida cotidiana, donde se asienta la distribución social del conocimiento a partir de las estructuras del pensamiento del sentido común a través de los procesos de habituación, institucionalización y legitimación. Esta realidad es internalizada por los sujetos a partir de los procesos de socialización que son nutridos por los acervos de conocimientos que forman parte de los universos simbólicos, gracias a los cuales las personas construyen y vivencian su realidad subjetiva, la cual está en permanente diálogo con la objetiva, ya que entre sí se reconfiguran.

A partir de estas dos realidades, se consideran los dos tiempos y espacios sociales: el público y el privado; no obstante que sólo del primero se investigó aquí; es importante considerar también el ámbito de la vida privada de los sujetos sociales, tenerlo presente en el panorama general.

Es este vaivén y coexistencia de ambos tiempos y espacios es que resaltan las interacciones entre las infancias con la sociedad y el gobierno, a través de las políticas públicas. Aquí se propone reconocer para cada uno de ellos una configuración particular. En el caso de las infancias, se ven como un producto social derivado de las formas en que los niños y niñas vivencian sus derechos en contextos temporales y espaciales concretos. Obviamente dentro de estas categorías también están las interacciones sociales con otros sujetos, pero se ha pensado que es válido considerarlas implícitas.

El otro círculo tiene como centro la agenda pública la cual surge de las políticas públicas que implícitamente están enmarcadas en los compromisos políticos pactados a nivel internacional, regional, nacional y local. Éstas se configuran a partir de cuatro momentos interrelacionados de forma dinámica: el diagnóstico, diseño, operación y evaluación. Todas las políticas públicas son producto de la relación entre el gobierno y la sociedad.

¿Cómo se vinculan ambos círculos? Seguramente existen muchas formas, sin embargo, la que aquí destaca es la que se encuentra en el centro del modelo: la participación ciudadana, concebida como un conjunto de derechos que permiten a los niños y niñas formar parte activa de los asuntos públicos, lo que conlleva a también adquirir responsabilidades, acorde a su edad y madurez. Dicha participación ciudadana se nutre de los elementos que aparecen en las líneas conectoras superiores, que representan acciones de corresponsabilidad compartida entre las infancias, gobierno y sociedad.

Es por ello que se presentan en forma de binomio, mientras las infancias tienen el derecho y responsabilidad de estar informados y los segundos han de hacer lo propio para generar medios, espacios y momentos para propiciar esta información; asimismo las infancias ejercen su derecho a opinar y los adultos habrán de escucharles. Frente a las expresiones de las infancias, se les ha de respetar;

cuando se asocian se les ha de integrar al resto de la sociedad y cuando actúen se les ha de respaldar, Sólo en esta corresponsabilidad se entiende que los derechos son efectivamente ejercidos.

Los conectores que se encuentran en la parte inferior de ambos círculos representan aquellos elementos que dan sustento a la relación entre los dos, con miras a construir una participación ciudadana. Estos conectores se han pensado en niveles, pero también entre ellos existen dinámicas de interrelación. La primera tiene que ver con el marco legislativo y las estrategias que lo reglamenten para hacer posible lo proclamado, le sigue una planeación estratégica de los asuntos que se quieran atender; el tercer conector se refiere a la organización presupuestaria la cual contempla los recursos para poder operar las políticas públicas; posteriormente se contempla la coordinación interinstitucional, la evaluación y la rendición de cuentas.

Dado que este trabajo pretendió centrarse en los actores sociales infantiles y sus derechos a la participación social en el ámbito público, se exponen a continuación propuestas de qué externalizaciones pudieran llevarse a cabo en las políticas públicas que resultaron prioritarias para los niños y niñas entrevistados.

## 11.2. Propuestas de participación infantil en las políticas públicas

A partir de las problemáticas urbanas que les son significativas a los niños y niñas tapatíos: seguridad, medio ambiente, ocio y recreación infantil, así como identidad y apropiación cultural; se presentan algunas propuestas de participación de la infancia en las políticas públicas correspondientes.

Para cada una de las problemáticas mencionadas, se presentan sugerencias clasificadas según los cinco principales derechos infantiles relacionados con la participación, y que se encuentran explícitos en la Convención de los Derechos del

Niño (1989). Estos derechos son los que aparecen en el modelo explicado en las páginas anteriores y comprenden: estar informado, opinar, expresarse, asociarse y actuar. Acorde con lo estudiado sobre participación infantil en el apartado 1.4, estas maneras de externalizarse pueden ubicarse como niveles de participación, no obstante que en cada una de ellas existan diferentes modalidades. Lo que se pretende aclarar es que no hay que olvidar que vivenciar la participación infantil es una dinámica dialéctica con lo cual existirán, según tiempos y espacios, infinidad de formas de llevarlas a cabo.

No se pretende reiterar en lo que consiste cada uno de estos derechos de participación, sino más bien ofrecer algunas ideas en el ámbito de la aplicación de las políticas públicas donde los niños y niñas un tengan conocimiento completo y adecuado a su edad sobre las problemáticas públicas que impactan en su bienestar, que también puedan manifestar de diversas maneras no sólo sus opiniones, sino también sus emociones, sueños, preocupaciones en espacios públicos, que asimismo puedan reunirse para colaborar en el desempeño conjunto de temáticas públicas y poner en acción sus derechos de participación. Como se puede apreciar en el modelo propuesto, estos cinco derechos sólo podrán concretarse en la medida en que los adultos respondan de manera congruente en cada uno de ello. En otras palabras, de poco sirve que los niños y niñas estén informados, que opinen, se asocien, se expresen y actúen, si desde las políticas públicas no se les escucha, se les respeta, se les toma en cuenta, se les incluye e integra.

### **Propuestas de participación infantil en las políticas públicas para la seguridad**

Aquí se presentan algunas propuestas específicas para cada una de las externalizaciones ya mencionadas.

#### **A. Estar informados**

“El niño temeroso” nutre su temor principalmente de las noticias que transmiten los medios de comunicación. Bajo el supuesto que el temor inhibe la participación, se debería trabajar desde las políticas públicas para contribuir a revertir esta situación. Se ha de pensar en la forma de regular lo que se transmite o, por lo menos, los horarios en que se hace, respetando o creando en radio y televisión una barra infantil con contenidos con enfoque de derechos y participación social.

Es casi seguro que la sociedad no está consciente del daño que le está haciendo a sus niños y niñas al dejarles escuchar descripciones detalladas de los hechos de violencia e inseguridad que sufren los ciudadanos que son víctimas del crimen organizado, las pandillas o la delincuencia en general. No se debe confundir esto con actos de censura, sino simplemente con una regulación en pro de no generar temores colectivos que desencadenen reacciones individualistas, de desconfianza y evasión de los espacios públicos.

Además de los medios de comunicación, se pueden aprovechar otros medios y espacios sociales por medio de los cuales la infancia puede estar informada, tales como los libros, periódicos, obras de teatro, exposiciones, charlas con expertos, asistencia a Foros donde se aborden las problemáticas de seguridad. Todas estas actividades pueden ser promovidas desde las políticas públicas locales, para ello se necesita que el gobierno tenga clara su función de mantener informados a los niños y niñas y genere materiales que comuniquen pero que también susciten la reflexión, el análisis, la crítica, el diálogo sobre los temas relacionados con la seguridad.

Aunque en los Foros se abordan temas y circunstancias infantiles, los niños y niñas no estén presentes en estos espacios en los que se habla de ellos y por ellos, pero sin ellos.<sup>233</sup> Se supone que a partir de esos eventos surge información nueva sobre las diferentes problemática, que conviene que los grupos infantiles conozcan.

---

<sup>233</sup> Como muestra están todas las actividades de Foros y Congresos organizados por el gobierno en los que se abordan temas de infancia pero no se les invita a participar a niños y niñas de acuerdo a cada temática, ni se escuchan sus voces, ni opiniones o expresiones.

Para que un contenido cumpla su función de actuar como derecho que tiene el niño a la información, debe perseguir el propósito de ser útil y pertinente para su desarrollo integral. En este sentido, muchos de los datos que se comunican en los medios con respecto a los sucesos de inseguridad y violencia, no tienen otro efecto en la infancia que el de causar miedo, desencadenando una falta de motivación para asistir a los espacios públicos y resguardarse cada vez más en los privados.

Se está a favor de que la infancia esté informada, pero sólo si con ello se contribuye a la mejora de los niveles de bienestar privados y públicos. Hacia esto han de tender las políticas públicas municipales.

## **B. Opinar**

Una forma de participación son las consultas infantiles sobre violencia e inseguridad. De manera periódica se pueden organizar en la ciudad, así como en las escuelas, barrios y colonias para conocer sus percepciones y necesidades en este ámbito. En este proceso de consulta se ha de tener presente, por lo menos, tres retos a enfrentar: evitar la homogeneización de las interpretaciones infantiles, rechazar la manipulación de sus respuestas y comprometerse por incorporar los resultados de las consultas a la toma de decisiones municipales.

Para el primer reto es necesario aceptar que aunque existan problemáticas urbanas compartidas por toda la población, el gobierno local se ha de esforzar por detectar las situaciones particulares de los distintos mundos sociales infantiles y darle respuestas puntuales a cada una de ellas. Por ejemplo, los niños con credencial de aluminio piden mayor seguridad para transitar por las calles y parques, que éstos se encuentren libre de drogadictos; mientras que los niños con credencial de oro están más consternados por los problemas de secuestros y la corrupción policiaca. Gestionar políticas públicas con enfoque de derechos implica no generalizar sus necesidades, ya que al hacerlo invariablemente se invisibilizará a algunos grupos. En este tenor, se habrán de aplicar las consultas a diversos grupos infantiles,

asegurándose que todos estén incluidos; no sólo por zonas de la ciudad sino también por niveles de bienestar y tipo de acceso a bienes y servicios, los que viven en situación regular y también quienes están en vulnerabilidad.<sup>234</sup>

Adicionalmente, habrá de prestar atención a las necesidades de seguridad reales y aquellas que sólo son percibidas o potenciales; cada una requiere un tipo de atención especial. No es lo mismo llevar a cabo ejercicios de consultas con aquellos que viven o han vivenciado directamente situaciones de violencia propiciadas por la inseguridad, que a los que están preocupados por la inseguridad a partir de lo que han escuchado que ocurre en la ciudad; es decir no por encuentros directos con contemporáneos agresores, sino por un acervo de conocimiento ocupado sólo de tipos ideales con los que nunca han tenido encuentros directos. Si esto es tomado en cuenta por los gobiernos locales, entonces las consultas serán periódicas, no únicamente en tiempos electorales o al inicio de la gestión del Ayuntamiento, con miras a la planeación municipal.

Para el segundo reto que tiene que ver con no caer en la tentación de manipular o dirigir las respuestas de los niños y niñas, se ha procurado que en las consultas no se abuse del uso de preguntas de opción múltiple, ya que así no se deja espacio para la libre expresión dado que quien es consultado se tiene que limitar a las respuestas que se le señalan. También tiene que ver con evitar el tipo de consultas en los que se pide a los niños y niñas priorizar cuestiones, esto resulta un total absurdo, ¿cómo elegir entre situaciones que no se deben traslapar sino complementar?, ¿cómo pedirles que elijan entre si quieren vivir seguros o sin basura

---

<sup>234</sup> El Ayuntamiento de Guadalajara 2012 – 2015 realizó una encuesta a niños y niñas, por Internet del 14 al 31 de enero de 2012 con miras a incorporarlo al Plan Municipal de Desarrollo. Esta actividad se llevó a cabo en Escuelas primarias y secundarias de cada una de las siete zonas de la ciudad, en los Módulos de la Vía Recreativa, en los Centros de Desarrollo Infantil y en la Red de Bibliotecas Municipales. Sin embargo surge la duda de por qué se dejaron fuera otros grupos de infancia tales como: los que viven en casas hogar, los que trabajan, los que desertaron de las escuelas y están sin trabajar, los que están en situación de calle. ¿Ellos por qué no son consultados? ¿Es que acaso hay tipos y niveles de infancias? ¿Qué no todas tienen derechos a un bienestar en el que se cubran sus necesidades? Los resultados de las consultas se pueden ver en: <http://portal.guadalajara.gob.mx/sites/default/files/PMDGuadalajara2012-2015.pdf>

en su barrio o tener escuelas? No hay que poner palabras en las bocas de los niños y hay que permitirles opinar de manera libre e informada.

Y en tercer lugar, hay que tener en cuenta que las consultas son pertinentes y honestas solo cuando realmente se incorporan a la gestión de las políticas públicas y no se quedan sólo como letra muerta y sirviendo de espectáculo al gobierno en momentos sobre todo electorales, quedando bien al decir que están tomando en cuenta la voz de la infancia, siendo que al momento de ocupar los cargos públicos, no retoman lo que los niños y niñas expresaron en las consultas

La consulta es un medio de opinión, más no es el único, ciertamente se podrían contemplar otros tales como: espacios en medios de comunicación en los que los niños y niñas opinen sobre cuestiones de seguridad, violencia, convivencia, etc. Y no únicamente en momentos de crisis, sino dentro de la realidad de la vida cotidiana.

### **C. Expresarse**

La importancia de que los niños y niñas expresen sus miedos a través de la palabra y así como de otras maneras tales como el dibujo, la música o las representaciones teatrales; puede resultar muy beneficioso en sociedades que viven bajo la presión de la inseguridad y la violencia. Aún así se ha de enfatizar que no se utilicen dichas expresiones sólo como medio de desahogo del temor sino también como mecanismos para encontrar respuestas en colectivo a estos problemas, estas acciones favorecerían no sólo construir la participación como un derecho, sino también como una responsabilidad.

Es así que desde las políticas públicas municipales se puede convocar a participar en diversos espacios de expresión a través de las artes y con relación al tema de la inseguridad. En estas acciones es recomendable que los niños y niñas participen desde el diseño, la convocatoria, la difusión y evaluación de las mismas. Además, sería muy interesante que las distintas muestras de expresión sean conocidas por



los distintos tipos de infancias según sus circunstancias o lugares donde habitan, esto aumentaría el conocimiento de la estructura social infantil. Otra forma de participar expresándose puede ser que en colectivos o grupos de expresión formados por adultos, los niños y niñas también tengan un espacio de para expresarse y conocerse mutuamente, ya sea por barrios y colonias o por escuelas y colectivos.

#### **D. Asociarse**

Ésta es quizá una de las externalizaciones más complejas de la participación social infantil, aún más considerando el tipo ideal del “niño desafiado” tapatío y sus procesos de socialización en un mundo público tendiente cada vez más al individualismo y encapsulamiento hacia lo privado. Indudablemente, las acciones de asociación representan unos de los grandes retos en la construcción social de la participación de niños y niñas. Desde las políticas públicas en seguridad, se podría iniciar con la fundación de asociaciones o colectivos infantiles en los barrios y colonias, así como incorporar la presencia de niños y niñas en los Consejos de adultos ya existentes. Sea cual fuera el caso, lo que se hay que cuidar es que los niños y niñas que se asocien no exponerlos en situaciones en que corran peligro

Un ejemplo de incorporación a lo existente podría ser a los tres órganos consultivos del Gobierno del Estado que en materia de seguridad pública establece en la Ley de Seguridad Pública del Estado de Jalisco (Art. 29):

- I. El Consejo Ciudadano de Seguridad Pública, Prevención y Readaptación Social;
- II. Los consejos consultivos regionales de protección ciudadana; y
- III. El Consejo Consultivo de Seguridad Ciudadana de Guadalajara.

En ninguno de ellos, hasta el momento, se ha contemplado la participación de representantes infantiles o de la consideración de la opinión de las infancias y bien

podría revisarse de qué forma puede ser posible su incorporación a estos órganos ya sea como asociación infantil o por medio de niños y niñas representantes.

Otro espacio de asociación podría ser en los programas de seguridad escolares, tales como “Escuela Segura” para el cual existe un manual de seguridad escolar<sup>235</sup> publicado por la Secretaría de Educación Pública, el cual está “dirigido a jefes de sector, supervisores, asesores técnico pedagógicos, directivos, docentes, miembros de los consejos escolares de participación social, en especial a los comités de protección civil y seguridad escolar, y a las familias en general” (p. 5) ¿y los niños y niñas, dónde están tomados en cuenta? ¿Acaso no deberían de estar asociados a estos órganos en los que se abordan cuestiones de seguridad que les incumbe también a ellos? Porque al contrario de lo que se supondría, los niños y niñas no forman parte de los consejos escolares de participación social<sup>236</sup>.

A lo largo de este manual, se puede constatar que los niños y niñas son mencionados sólo como “alumnado” más en ningún lado existe referencia a ellos como sujetos capaces de proponer y participar de manera asociada. Sin embargo, donde sí se encontraron leyendas a la participación infantil fue en la Guía de Directores de este mismo programa de “Escuela Segura”<sup>237</sup> donde reconoce como condiciones para la participación:

- Realizar asambleas comunitarias.
- Involucrar a todos los miembros de la comunidad escolar en la toma de decisiones.
- Abrir espacios de diálogo con niñas, niños y jóvenes para que se involucren en la solución de conflictos. (p. 27)

---

<sup>235</sup> Puede ser consultado en: <http://www.seslp.gob.mx/pdf/Manual%20de%20Seguridad-Web%20290212.pdf>

<sup>236</sup> Se sugiere conocer más sobre el funcionamiento de los Consejos Escolares en: <http://www.consejos Escolares.sep.gob.mx>

<sup>237</sup> Esta guía se titula “El liderazgo directivo en la gestión participativa de la seguridad escolar” y se puede consultar en <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/pdf/guias/guiadirectores.pdf>

Mas no se alude a la acción de la asociación infantil ni se especifica más sobre las estrategias a seguir. Definitivamente las acciones de asociación infantil son tema pendiente para la participación ciudadana.

## **E. Actuar**

En cuestión de la violencia e inseguridad urbana es común que la infancia se sienta impotente frente al caos que ante sus ojos se presenta como inevitable; a pesar de ello, sí hay algo que hacer: empezar por uno mismo, como decían varios niños y niñas de la muestra entrevistada. Ellos argumentaban que las personas pueden aprender desde pequeñas a resolver conflictos de manera pacífica, en otras palabras, debería de haber políticas públicas que centraran su atención en la internalización de actitudes y valores enfocados a la paz.

Bajo esta intención se pueden ubicar dos tipos de políticas públicas: las de precaución y las de convivencia. Las primeras tiene que ver con promover el aprendizaje de medidas de precaución para que los niños y niñas sean capaces por ellos mismos de identificar riesgos y prevenir circunstancias que los pongan en peligro; por ejemplo: saber hablar con extraños, contestar el teléfono, observar su entorno, ubicar redes de apoyo, estar alerta y saber responder ante una posible contingencia.

Las políticas públicas encaminadas a la convivencia han de tener como fin que los niños y niñas aprendan a convivir y resolver pacíficamente los conflictos en la realidad social del mundo cotidiano. Los altos niveles de acoso escolar o bullying en la ciudad son una muestra de la ausencia de estos aprendizajes. Es común pensar en la infancia como un grupo vulnerable, pero la evidencia señala que entre ellos también hay victimarios así como niños indiferentes que permiten y alientan actos de violencia en contra de otros niños. Las políticas públicas municipales han de contemplar estas realidades y propiciar el autoconocimiento personal, la educación para la paz y la convivencia incluyente y diversa. A partir de cada uno de estos

acervos de conocimiento, la infancia puede actuar de forma directa y cotidiana, externalizándose y teniendo la posibilidad de cambiar sus realidades.

Para lograrlo será necesario que el gobierno local capacite de manera permanente a los niños y niñas para que puedan actuar en favor de un mundo social más seguro y pacífico. Y nuevamente insistir, en que no se trata de dar sólo pláticas esporádicas, si algo nos deja el estudio de la construcción social de la realidad es saber que para que se modifique la vida cotidiana se ha de pasar por procesos de habituación, legitimación e institucionalización, para que los cambios queden realmente instalados en el acervo de conocimiento.

La idea es que los niños y niñas se sientan que si bien no son capaces por ahora de influir en la violencia e inseguridad urbana, sí lo son en el ámbito personal que les corresponde; una meta de este tipo de políticas pública sería lograr que ese sentido de responsabilidad sea internalizado.

### **Propuestas de participación infantil en las políticas públicas para el cuidado del medio ambiente**

Enseguida se comentan sugerencias para cada una de las acciones contempladas desde la participación social infantil en temas medioambientales.

#### **A. Estar informados**

Este aspecto es de suma importancia ya que cala directamente en los motivos porque y para de la participación en temas ambientales. Lamentablemente el conocimiento sobre estas temáticas es muy limitado y suele ser poco crítico, ya que no se reflexiona acerca de las estructuras y sistemas humanos que desencadenan el deterioro ambiental ni se analizan las consecuencias funestas que éste tiene para el bienestar social así como tampoco se denuncia la impunidad con la que se pasan por alto. El que la infancia esté informada implica que desde las políticas públicas no se descuiden todos estos aspectos, y se evite enfocarse sólo en los daños o

perjuicios que las personas pueden padecer a causa los deterioros ecológicos. De desde esta perspectiva y al igual como sucede con los temas de seguridad, lo que se consigue es infundir temor y angustia en los niños y niñas, y esto conduce a la inmovilidad, esto es, en sentido contrario a que aprendan a participar de manera activa y con iniciativa.

Al parecer existe la imperiosa necesidad de que el ayuntamiento asuma su responsabilidad de mantener bien informado a la población infantil de tal manera que impulse sus motivos a querer participar en la mejora ecológica del contexto local. Para ello quizá sea necesario generar material impreso, audio, visual, en fin, que sea de divulgación, pero que también fomente la reflexión crítica.

## **B. Opinar**

Muchas veces se ha pensado que permitir opinar a los niños y niñas sirve sólo para conocer sus juicios sobre lo que está bien o mal o si están de acuerdo con algo o no; pero desde un enfoque de derechos infantiles y de ecología, ésta visión resulta muy limitada. Se ha podido observar que en la esfera del medio ambiente se lleva años intentando convencer, con discursos, a la población infantil que es bueno cuidar los recursos naturales: el agua, el aire, los ecosistemas, su flora y fauna en general; y se ha creído que con inculcarles que mantengan los espacios privados y públicos limpios, es suficiente para que ellos terminen generando una opinión son respecto a la importancia de cuidar el medio ambiente.

No obstante, en la construcción de la participación social infantil sobre temas ambientales, escuchar la opinión de los niños y niñas no significa preguntarles si les parece importante que las calles y las escuelas estén limpias, o que si está bien sembrar árboles y plantas, tal y como se hizo en el Foro Infantil donde se consultó

a poco más de dos mil niños y niñas en el marco de la elaboración del Plan Municipal de Desarrollo de Guadalajara<sup>238</sup>.

Al encauzar las opiniones sólo desde los discursos sin que medien las vivencias significativas o procesos de reflexión, análisis y crítica; puede derivar en opiniones superficiales, guiadas y con un margen limitado de poder opinar con libertad no sólo sobre si está bien o mal, sino sobre cuáles piensan que son las causas y los responsables del deterioro ambiental. Opinar sobre qué soluciones son posibles o qué consecuencias legales se están aplicando para quienes dañen el medio ambiente u opinar sobre la eficacia de los programas y el desempeño de los funcionarios públicos que los operan. Ciertamente hay que poner atención en los motivos porque y para qué invitar a opinar a los niños y niñas, ya que es ahí donde se conocerá el nivel de participación infantil que se está buscando.

Tener derecho a opinar significa poder tener voz, pero si esa voz no se dirige hacia asuntos que tengan relevancia e impacto visible en la realidad cotidiana, no sirve de nada. Por lo general los niños opinan mediante consultas esporádicas, de opción cerrada y sin que quede claro quiénes son los actores responsables y qué parte de esa responsabilidad, les corresponde a ellos. Los espacios de opinión que se fomenten desde las políticas públicas locales, han de ser cotidianos, en tiempo y en espacio y deberán tener como fines el que los niños y niñas vayan desarrollando un pensamiento crítico y reflexivo en torno a los problemas ambientales locales y globales, así como la relación que existe entre ambos.

Es necesario que los niños y niñas sepan que la factibilidad y viabilidad de sus opiniones serán estudiadas y que se les dé una respuesta formal de si se pudieron llevar a la práctica, algunas veces, junto con su colaboración.

---

<sup>238</sup> Para consultar el documento:

<http://portal.guadalajara.gob.mx/sites/default/files/PMDGuadalajara2012-2015.pdf>

### **C. Expresarse**

Las políticas públicas ecológicas con enfoque de participación infantil han de procurar espacios temporales y permanentes donde los niños y niñas puedan expresarse de manera libre. Aquí es muy aconsejable que los funcionarios estén conscientes de la existencia de los niveles de participación para buscar las formas de que proteger procesos auténticos, es decir, no guiados o limitados a las necesidades de los adultos. Sería muy recomendable el incluir diversas expresiones artísticas sobre el cuidado del medio ambiente en los que participaran niños y adultos, y que pudiera aprovecharse la existencia de espacios públicos para presentarlas, tales como las plazas de los barrios, los parques, los centros comerciales, exposiciones en estaciones de trenes o autobuses, etcétera.

Es muy conveniente considerar el principio de inclusión infantil y poder promover la expresión de aquellos grupos infantiles que están vivenciado o lo han hecho, algún problema medio ambiental para que los otros niños y niñas puedan conocer su situación a partir de sus propias voces y expresiones; y quizá a partir de ello, encuentren motivos para movilizarse en colectivo y ayudarles. Por último, se sugiere que las expresiones infantiles sean no únicamente sobre los desastres naturales, sino también de las bellezas que ofrece la naturaleza. A través de las políticas públicas se ha mantenido el equilibrio entre construir una conciencia ecológica, pero no desesperanzadora.

### **D. Asociarse**

¿De qué forma se puede apoyar a los niños y niñas para que se asocien y coadyuven a mejorar las condiciones medio ambientales de la ciudad? En este aspecto se puede empezar por niveles muy básicos donde a partir de acciones abiertas que organice el gobierno, tales como forestación de bosques, limpieza del centro histórico o de parques y jardines, cuidado de la fauna y flora de un lugar; se identifique con alguna pegatina a todos los niños que participan en ello, para después, ahí mismo llevar a cabo las acciones pensadas, pero ya formando grupos

infantiles en los que se promoció por parte de líder el conocimiento de los miembros. A partir de estas acciones se pueden ir propiciando otras en las que sean los propios niños y niñas quienes tomen iniciativas. Para apegarse al principio de autenticidad estas acciones asociativas no deberán estar direccionadas por los intereses de adultos y han de propiciar la reflexión y colaboración entre sus miembros y de la asociación con la comunidad.

Se considera que puede resultar altamente recomendable el promover la asociación con niños y niñas de otros lugares del país o del mundo. Propiciar el interés por el cuidado ambiental no sólo de su contexto cercano sino también del internacional. Más que nunca, los desastres y riesgos ambientales están interrelacionados y el uso de las tecnologías puede ayudar a la infancia para hacerse conscientes de situaciones de incumbencia universal. Ya sea que se asocien con organismos de adultos o con sus pares de otros lados del planeta, ya sea para estar informados, expresarse o actuar.

#### **E. Actuar**

Quizá como en ningún otro tema aquí abordado, la cuestión del cuidado del medio ambiente guarda una reciprocidad visible con las acciones que pueden hacer los niños y niñas, por lo menos en su mundo social más próximo. Esto quiere decir que ellos también contribuyen en la mejora o empeoramiento del medio ambiente, aunque sea en menor escala. Ciertamente existen problemáticas de más amplio alcance que han sido identificadas en Guadalajara, tales como:

- a. Falta de mantenimiento y manejo inadecuado de áreas verdes.
- b. Pérdida de biomasa.
- c. Pérdida de la biodiversidad.
- d. Contaminación de aguas superficiales.
- e. Sobreexplotación de acuíferos.
- f. Pérdida del agua potable en las redes de distribución
- g. Falta de tratamiento de aguas residuales.
- h. Falta de una instancia municipal de control de fauna.
- i. Contaminación del aire.



- j. Falta de un manejo integral en la optimización de los residuos sólidos urbanos.<sup>239</sup>

Quizás no en todas éstas, los niños y niñas puedan realizar acciones de manera directa, pero tampoco se puede continuar limitando su actuar a un aquí y ahora restringido a la lista de “los no”: tirar basura, ensuciar o desperdiciar el agua, maltratar las plantas, etc. Hay que dar pasos más adelante abriendo espacios para proyectos que promuevan la incorporación e iniciativa infantil. Cuando se está frente a este tipo de problemáticas de gran alcance, es evidente la necesidad que tiene el ayuntamiento por consolidar equipos de trabajo con perfiles preparados tanto en los temas correspondientes como en metodologías participativas infantiles.

No se trata de tener recetas y aplicarlas a tajantemente, lo que se debe hacer es llevar a cabo procesos de participación continua en el que los niños y niñas vayan incorporando información al respecto, conociendo las alternativas por las que se ha optado en otros lugares, analizando el propio contexto desde una perspectiva reflexiva, crítica y propositiva. Se trata de ir construyendo la conciencia ecológica, el sentido de responsabilidad colectiva y de denuncia congruente, desde una ciudadanía temprana.

Por el momento se identifican, por lo menos, dos caminos a seguir desde las políticas públicas, que bien pueden ejecutarse de manera paralela. La primera es que los niños y niñas se sumen de manera visible y activa a las diferentes acciones que organiza el ayuntamiento a favor del medio ambiente, y aquí se pueden ir construyendo diversas maneras, según niveles de participación que se vayan experimentando, desde los más elementales como acompañantes hasta presentarle iniciativas de acción al gobierno o incluso propuestas de reformas de leyes a favor de cuidado ecológico, ya sea desde representaciones, asociaciones o consultas generales. De igual forma se ha de contemplar la capacitación sobre estas

---

<sup>239</sup> De acuerdo con la Secretaría del Medio Ambiente y Desarrollo Sustentable del Estado de Jalisco, estas son las principales problemáticas en esta materia. Se pueden consultar en el Plan Municipal de Desarrollo, p. 18.

temáticas así como la incorporación de alternativas de solución al mundo social infantil

Otro tipo de acciones pueden ir encaminadas a abrir espacios en el que los niños se expresen, opinen y motiven a otros a tener consciencia del cuidado de todos los recursos naturales, informándoles en los términos que arriba se señalaron. Estas acciones fueron las más mencionadas por el tipo del “niño ecologista”, quien asumiendo su responsabilidad, se siente impotente ante la indiferencia de los otros y propone hacer campañas para que los demás reflexionen, tomen conciencia de la situación y realicen cambios en su forma de relacionarse con el medio ambiente.

Ciertamente las acciones y espacios de actuación colectiva en materia de medio ambiente donde pudieran participar los niños y niñas, requieren una alta promoción por parte del gobierno; en el sentido que no basta con invitarles a participar sino generar las condiciones necesarias para que eso suceda.

Como toda política pública, el reto es llevar a la práctica todos los discursos y compromisos que los gobiernos hagan en cuanto a incorporar la participación infantil en acciones a favor del medio ambiente. Y si se hace desde una perspectiva de derechos de los niños se les habrá de dejar de considerar como sujetos pasivos para pasar a ser tomados en cuenta como capaces de proponer.

## **Propuestas de participación infantil en las políticas públicas para el ocio y la recreación**

A continuación se comparten algunas sugerencias para incorporar la participación infantil en las políticas públicas a favor del juego, el ocio y la recreación.

### **A. Estar informados**

Este aspecto tendría que estar relacionado con conocer bien los espacios de la ciudad y las condiciones se encuentran así como de la realidad social que viven todos los grupos de infancia con respecto al juego y a la recreación. Esto con el ánimo de generar una consciencia social y a la vez solidaria con aquellos grupos que por su situación de vulnerabilidad no están ejerciendo estos derechos y ver las maneras en que se pueda cambiar esta situación adecuando las acciones a las realidades concretas de cada grupo.

Por otro lado, los niños y niñas han de tener acceso a información sobre experiencias exitosas en otros lugares, dentro y fuera del país, en donde los niños y niñas pueden ejercer su derecho al juego. Si estos datos están al alcance de la infancia, podrán aportar mejores propuestas innovadoras y que a la vez cubran las necesidades del contexto en el que se habita.

### **B. Opinar**

Tal y como se dijo al principio de este apartado, se han de promover acciones que se caractericen por su profesionalismo aunque se trate de temas que puedan parecen triviales como los son el ocio y la recreación. En este mismo tenor, hay que considerar que las cuestiones sobre las que se les solicite opinión a los niños y niñas han de ser abordados con seriedad, por simples que puedan resultar. En otras palabras, hay que evitar preguntarles desde la obviedad de si les gustaría tener más áreas verdes y con juegos o si consideran importante tener limpios los parques. Prácticamente puede resultar insultante hacer estos cuestionamientos si es que se considera a la población infantil con derecho a ejercer una ciudadanía temprana, se le debe tratar con respeto y confianza en sus capacidades.

Otra cuestión esencial es conocer las características de los niños y niñas que pueden acudir al espacio público y con base en ello contar con infraestructura y servicios adecuados para cada edad y necesidades físicas; no hay que olvidar que también en el juego prima el principio de la inclusión. Sobre las características de la infraestructura y los servicios es recomendable conocer la opinión infantil y tenerla en cuenta para llevar a cabo mejoras en ello.

### **C. Expresarse**

En este tipo de acciones más que en cualquier otro, las políticas públicas han de promover la expresión con libertad y creatividad. Si el gobierno organiza eventos para el ocio y la recreación hay que prescindir de aquellas actividades que son completamente dirigidas por los adultos, con reglas marcadas y que coartan la iniciativa infantil. Hay que permitir espacios donde los niños y niñas puedan expresarse al jugar. Un punto en ello podría ser el colocar medidas de seguridad en los espacios públicos, de tal forma que se pueda correr, saltar, interactuar, imaginar, manipular, etcétera sin estar limitado físicamente por peligros inminentes y que pueden ser evitados.

### **D. Asociarse**

Adicional a que los niños y niñas se asocien en los comités de los barrios y colonias para el cuidado y mantenimiento de los espacios públicos destinados para el juego y la recreación; se piensa en estas acciones en dos sentidos: el primero tiene que ver con que desde las políticas públicas se fomenten las actividades deportivas y de ocio a nivel grupal, con ello se favorece la convivencia, misma puede intensificarse dentro del barrio o colonia, así como entre varios de ellos. Caben en esta idea, los torneos de juegos de mesa, deportes de distintas disciplinas desde las cuales pudieran ser organizadas por asociaciones infantiles. En un segundo plano, se pueden considerar asociaciones infantiles cuyo propósito sea dar a conocer las distintas formas y espacios de ocio y esparcimiento que hay en la ciudad e impulsar encuentros entre niños y niñas con esto fines.

## **E. Actuar**

Más allá de las libres y espontáneas acciones que se vivencian durante los momentos de ocio y recreación. Los niños y niñas podrían actuar desde las políticas públicas gestionando aquellas actividades o espacios con estos fines. Se visualiza así sobre todo pensando en asociaciones o colectivos infantiles encargados de vincularse con las autoridades locales para velar por la garantía del derecho al juego y a la recreación de todos los grupos de infancias.

Otra acción de la que podrían encargarse es de hacer conciencia tanto en los adultos como en los niños de la importancia del juego, el ocio y la recreación e impulsar iniciativas para que desde las políticas públicas se logren vivenciar de manera segura y cotidiana.

### **Propuestas de participación infantil en las políticas públicas para la identidad y la apropiación cultural**

Aquí algunas acciones en las que los niños y niñas pudieran participar de manera activa en este tipo de políticas.

#### **A. Estar informados**

Definitivamente, las acciones que animen el estar informados resultarán básicas para que los niños y niñas puedan opinar y proponer en temas de identidad y apropiación cultural. En este aspecto es esencial el poner atención al lenguaje que se use para que les sea accesible y a la vez formativo. Existen muchas maneras de mantener informados a los niños y niñas, e incluso de hacer que ellos participen en la difusión con otros grupos infantiles. Hay que garantizar un acceso a la información por varios medios, de forma que se asegure una inclusión total, es decir, se usan solo el internet, aquellos que no tienen acceso a éste, están quedando fuera. Se ha de ser muy creativo para que desde las políticas públicas municipales se logre mantener este ejercicio y vincularlo con los otros tipos de acciones de participación infantil.

## **B. Opinar**

Desde las políticas públicas se habrá de promover que los grupos de infancias opinen sobre los servicios que ofrece la misma infraestructura cultural, pudieran también participar en la elaboración de la agenda tanto con ideas creativas como con sugerencias de eventos y personas que pueden conformarla.

## **C. Expresarse**

Dado que el sentido de este tipo de políticas públicas está centrado en la identidad y apropiación cultural de la ciudad, resulta relevante el propiciar que de las participaciones en diversas artes y expresiones culturales, los niños y niñas tomen como referencia o inspiración los espacios, historia y personajes característicos de la ciudad. Por ejemplo, de los que asisten a clases de música, lleguen a interpretar a los autores tapatíos o a componer piezas con relación a su entorno. No se trata de crear un regionalismo exacerbado que lo caracterizara el desprecio por lo que no pertenece a la ciudad, nada más lejano; de lo que se trata es de fomentar el aprecio por la ciudad y expresarlo a través del arte y la cultura, para que en un proceso de internalización de sus propios contextos, puedan también expresarlo.

## **D. Asociarse**

El gobierno municipal podría impulsar la asociación de niños y niñas que estén participando en los diferentes espacios culturales para que a través del encuentro y del diálogo cara a cara pudieran encontrar coincidencias en cuanto a preocupaciones, inquietudes y propuestas en el tema de la cultura tapatía. Seguramente que de ahí saldrían muchas propuestas que en colaboración con el gobierno pudieran realizarse. Resultaría también interesante la existencia de asociaciones culturales propias de los barrios y colonias, de esta forma los niños y niñas pudieran fungir como embajadores culturales a otras zonas de la ciudad o incluso del país.

Hay que tener siempre presente que el ejercicio de asociación, más allá de las ventajas que se pueden obtener en cuanto al tema en cuestión y del ejercicio

presente de este derecho, tiene la gran ventaja de ir fomentando desde la infancia la construcción de elementos indispensables, para una ciudadanía democrática.

#### **E. Actuar**

Para garantizar esta acción de participación por parte de los niños y niñas, se recomienda hacerla explícita en los programas de trabajo de la secretaría de cultura así como de cada centro cultural, ya que para que opere de manera permanente se requerirá de un plan de trabajo así como de personal capacitado que impulse las actuaciones de los grupos infantiles, de tal manera que no sea sólo buenas intenciones y se puedan rendir los informes correspondientes donde se pueda medir el grado de participación infantil en asuntos relacionados con la identidad y apropiación cultural urbana.

## 11.2. Esbozos de elementos a considerar en las políticas públicas municipales

Como se aclara en el título, lo que a continuación se pone a consideración son esbozos de elementos que después de haber realizado esta investigación se vislumbran como importantes a ser considerados por el gobierno local. Aquí ya no se pretende establecer un diálogo con la teoría ni la información recolectada de los niños y niñas porque sobre pasa los límites de esta investigación. Sin embargo, se consideró el no dejarlos fuera y plantearlos como un ejercicio meramente personal que surge a partir de lo aquí investigado y del cual se está consciente que es sólo un panorama planteado como bosquejo.

### ***Los componentes de las políticas públicas desde un enfoque de promoción del ejercicio de participación ciudadana infantil.***

Hasta este momento se puede decir que se comprende, a partir de los siete tipos ideales infantiles aquí contruidos, cómo son los mundos sociales de los niños y niñas tapatíos con respecto al ámbito público de su ciudad. De igual manera, se puede llegar a entender cuáles son sus principales preocupaciones en torno a las problemáticas que conjuntamente les afligen. Y fue a partir de ellas que en el apartado anterior se presentaron datos que reflejan cuál es la situación actual de las políticas públicas que atienden esas problemáticas. Resultó evidente que existe un largo camino pendiente por andar a fin de que el gobierno cumpla con los compromisos pactados a nivel internacional y regional con respecto a promover y garantizar los derechos de participación de los niños y niñas en los asuntos públicos.

En las siguientes páginas se pretende reflexionar sobre 24 componentes que se consideran piezas clave para que las políticas públicas incorporen el enfoque de los derechos de la infancia, haciendo especial énfasis en el tema central de esta investigación: la participación infantil auténtica; es decir, aquella que esté instalada en el mundo del sentido común; que no se vivencie a través de eventos esporádicos



o mediáticos, sino de una manera continua y natural. Estos componentes se han clasificado en cuatro categorías: Estructurales, Formativas, Configurativas y Participativas. Cada una de ellas está interconectada a las demás y han de responder al contexto social concreto en la que se ubique cada política pública. Como puede apreciarse en el siguiente gráfico, la base de la que deben partir son los derechos de los niños y niñas y lo que se pretende que construir socialmente son miembros de la sociedad que sean visibles, activos, protagonistas y ciudadanos, lo que implica tener derechos y responsabilidad en el mundo social.

Tabla 16. Componentes de las políticas públicas que promueven la participación infantil



Fuente: Elaboración propia

Dentro de los Componentes Estructurales se considera que las políticas públicas de los gobiernos locales deben contar con una **estructura legislativa y un marco reglamentario** en el que se contemple el ejercicio de los derechos de los niños y niñas en todos los ámbitos, se determinen responsabilidades de las diferentes instituciones sociales y se establezca la estructura legal que facilite que la viabilidad y factibilidad de lo proclamado. La gestión de estas políticas ha de responder a una **planeación estratégica urbana** donde la infancia se haga visible y ocupe un lugar protagónico (sujeto de acción y no sólo objeto de protección) en los asuntos públicos que le conciernen y no quede implícitamente contemplada dentro de otras categorías sociales (como la familia o los grupos vulnerables). Se destaca que sea en el plano urbano para enmarcar las políticas en un ambiente social concreto con lo cual se deberá considerar las características sociales, históricas, políticas, culturales, económicas de la ciudad.

Un tercer componente es la **organización presupuestaria** ya que aunque ciertamente el recurso económico no llegue a ser determinante, no se puede negar que condiciona y perfila todo el ciclo de las políticas públicas. En cuarto lugar se ha contemplado importante desarrollar una **coordinación interinstitucional** entre las instituciones de diferentes niveles de gobierno así como con las del sector social, escolar y empresarial. Igualmente se demanda una **evaluación de los procesos y resultados de las políticas públicas** además de la divulgación de la misma, mediante ejercicios de **rendición transparente del uso de todos los recursos**.

Por su parte, los Componentes Formativos surgen de reflexionar sobre el proceso de la construcción social de la participación infantil. Como se ha comprendido, la realidad objetiva se internaliza interpretándola mediante los acervos de conocimientos. Pues bien, si se pretende cambiar las prácticas de participación infantil, se han de modificar primeramente las estructuras de pensamiento del sentido común con respecto a la noción que la sociedad en general tiene sobre la infancia; es decir, se tienen que aprender nuevas formas de interacción social y por ende nuevos modos de participación de los niños y niñas, y que a su vez terminen

por incorporarse a los acervos de conocimiento para finalmente formar parte de esas estructuras del pensamiento colectivas y la participación infantil se vivencie de manera natural, desde el sentido común.

Para ello se requiere forzosamente propiciar procesos de **capacitación de los agentes sociales adultos** (todos aquellos que estén involucrados en las políticas públicas vinculadas al bienestar infantil), ya sean del sector público o privado. Ningún programa o política que pretenda impulsar una participación infantil activa y protagónica logrará los resultados deseados mientras que los agentes sociales mantengan una concepción pasiva e incapaz con respecto de la infancia. Los diseñadores de las políticas públicas no pueden asumir que se aplicará todo lo que está escrito, deben capacitar para asegurar que ocurra.

El segundo componente de esta categoría se refiere a la capacitación de los colectivos infantiles, donde la intención radica en que los niños y niñas aprendan a participar, participando colectivamente y frente a los problemas públicos. El último componente está relacionado con el tema de la **cooperación técnica internacional** ya que puede resultar un instrumento valioso para aprender distintas formas de responder a las necesidades sociales, de aprender a incluir a los niños y niñas en los mundos sociales públicos, de un modo protagónico, activo y responsable. Valdría la pena abrirse a nuevas experiencias, conocer cómo otras sociedades están atendiendo los compromisos de garantizar los derechos de la infancia.

Los Componentes Configurativos son diez y se han pensado bajo esta característica porque son los que dan forma a las estructuras de pensamiento y acción de las políticas públicas; son por ello considerados transversales en todas las vivencias y son los siguientes: **cotidianeidad, visibilidad, equidad, inclusión, reciprocidad, congruencia, holismo, autonomía, corresponsabilidad y protagonismo.**

El **estar informados, opinar, expresarse, asociarse y actuar** son externalizaciones que se han pensado como los Componentes Participativos que

toda política pública que contemple la atención al bienestar infantil ha de tomar en consideración con respecto a las formas en que los niños y niñas han de tomar parte de todo los asuntos públicos de su incumbencia.

Hasta aquí se ha presentado un panorama general de cada uno de estos componentes, enseguida se explicarán con un poco de mayor detalle cada uno de ellos. Cabe señalar que no se pretende presentar una receta de pasos sino más bien un listado de elementos que han de guardar correspondencia y relevancia en un ambiente social concreto y que ha de estar en continua construcción social.

#### **a) Estructurales**

Son todos aquellos componentes que dan sustento a las políticas públicas. Por la naturaleza del presente trabajo no se pretende hacer una reflexión exhaustiva de cada uno de ellos sino sólo dejar asentada la relevancia que tienen en la construcción social de la participación infantil en el ámbito público.

### **Estructura legislativa y marco reglamentario**

El factor legislativo definitivamente funge como catapulta para lograr posicionar el enfoque de los derechos de los niños y niñas en las políticas y programas públicos. Contar con un marco legal adecuado es la base en la que se han de sustentar todas las decisiones y acciones en favor de la infancia. Lamentablemente, como se evidenció en el apartado 1.5.3, en México existe poca adecuación de la legislación de las entidades con respecto a la Convención de los derechos del Niño y en el caso particular de la ciudad de Guadalajara, se cuenta únicamente con la Ley de los Derechos de la Niñas, los Niños y Adolescente del Estado de Jalisco que fue promulgada apenas en el año 2003<sup>240</sup>.

---

<sup>240</sup> Siendo que la Convención de los Derechos del Niño se promulgó en 1989 y México la ratificó en 1990.

Actualmente se encuentra en proceso de aceptación una iniciativa de Ley de protección de los derechos de niñas y niños que debe estar adecuado a la Ley Nacional recién publicada a finales del año 2014. Se ha estado participando en las mesas de trabajo organizados por la legisladora que promueve la iniciativa y aún no se libera por completo el texto, sin embargo cabe mencionar que ha sido un proceso de poca consulta ciudadana, tanto de la sociedad en general como de las asociaciones civiles, no se diga, de la nula participación de niños y niñas.

Uno de los aspectos esenciales que más preocupa es que en la iniciativa de esta ley no se haya adecuado a la ley nacional en cuanto a la representación social de la infancia, en ésta se eliminó el término de menores; sin embargo la que está pensada para los niños y niñas de Jalisco, prevalecen los conceptos de “menores” o “personas menores de edad”.

En esta ley queda claro que la autoridad acepta que tiene la responsabilidad de velar por los derechos de participación de la infancia; específicamente en su capítulo XI les reconoce su derecho a la libertad de opinión, asociación e información. Es importante hacer notar que éstos son los mismos indicadores que la Convención de los Derechos del Niño define como integradores del derecho a participar. En esta ley se menciona que la infancia podrá participar en su escuela, en actividades culturales y en la difusión de la misma ley; desgraciadamente no se explicita el derecho a participar en el barrio o colonia o en las políticas públicas.

Se pudiera decir que en el estado de Jalisco hay condiciones legislativas básicas en materia de participación infantil, pero falta mucho por hacer, empezando por el hecho de que los niños y niñas no están contemplados en varias de las leyes de asuntos que les atañen, ni siquiera aparecen mencionados en la Ley de Participación ciudadana para el Estado de Jalisco y mientras que no se reconozca a la infancia como un grupo social capaz de intervenir en el mundo público, desde una perspectiva de ciudadanía, sus derechos y responsabilidades no podrán garantizarse de manera plena.

Los gobiernos locales han de reconocer que en materia legislativa es necesario trabajar en dos niveles. El primero consiste en asegurar que existan todas las leyes que correspondan a la Convención de los Derechos del Niño y que estén contempladas de tal forma que quede claramente establecido todo el andamiaje que permita llevarlas a cabo. En esto consiste el segundo nivel de atención: en situar desde lo legislativo la estructura necesaria que brinde claridad en las responsabilidades de todos los actores involucrados, recursos, tiempos y efectos que se esperan de cada política pública.

Se ha de ser muy insistente en la urgente necesidad experimentar la participación infantil en el mundo social de la vida cotidiana, de vivenciar todo aquello que en el papel y los discursos se ha propuesto. Es por estas razones que se considera necesario contar con un marco legislativo que además de reconocer los derechos, reglamente su cumplimiento definiendo las estrategias para su ejercicio y determinando las responsabilidades de las instituciones sociales involucradas. El sustento legislativo resulta inútil sin sólo se limita los “qué” y omite los “cómos”.

Y como se dijo al inicio, la ley es una catapulta y como tal, debe tenerse en claro hacia dónde se le quiere dirigir y cómo lograr el efecto deseado, que en términos de las teorías aquí estudiadas, esto consistiría en que lo que estipule la ley se internalice de tal forma que pase a sedimentarse en el acervo del conocimiento para llegar a formar parte de los universos simbólicos, solo así se le podrá dar vida a la palabra y realidad a la participación infantil.

### **Planeación estratégica urbana**

Cada grupo social se merece un trato concreto en relación a sus necesidades específicas. Una planeación que sea estratégica implicar la necesidad de conocer los mundos sociales de todos los sujetos: sus dinámicas, necesidades, derechos y

responsabilidades; así como la relación compleja entre la coexistencia de los diversos mundos sociales dentro del contexto urbano. En correspondencia con esto, toda política pública necesita contar con un *diagnóstico* veraz, oportuno e integral; un diseño que responda a los resultados del diagnóstico e interrelacione las problemáticas con soluciones adecuadas. También se ha de construir una planeación que sea de cierta manera precisa, pero al mismo tiempo flexible. Planear estratégicamente también conlleva el determinar las estrategias en que se aplicarán las políticas públicas.

La planeación estratégica permite a los gobiernos y a la sociedad tener claridad sobre los objetivos que se pretenden alcanzar y poner a su disposición las formas de dar respuesta a los problemas urbanos comunes. Una de las características principales de la planeación es tener una visión sobre lo que se quiere lograr y cierta claridad de cómo se va a conseguir, todo esto expresado de una manera explícita y, en caso de los sistemas democráticos, esto debe hacerse de forma acordada por los diversos actores sociales. Si bien las leyes son de aplicación y alcance general para todo el estado de Jalisco, la planeación estratégica se convierte en una herramienta de las diferentes instituciones gubernamentales a cargo del municipio, y debe responder a las características y necesidades de los contextos particulares. La planeación estratégica es un elemento indispensable para lograr la participación infantil, es la respuesta colectiva y local a las circunstancias de esta índole.

Sólo si el Ayuntamiento cuenta una planeación estratégica en materia de participación social infantil, es que se podrá construir ésta, de lo contrario, se puede asegurar que las acciones que el gobierno realice en torno a ella quedarán sólo en el aparador político, nunca instalado en el sentido común de los actores sociales, elemento fundamental para que la participación activa y auténtica forme parte de la realidad objetiva, de eso que las personas “dan ya por hecho que suceda”.

¿Qué tipo de planeación estratégica existe en el municipio de Guadalajara? Para ayudar a responder quizá baste señalar que los últimos planes de desarrollo datan

del año 2003 y que en el 2013 se ha llevado a cabo iniciativas para elaborar los nuevos planes. ¿Qué tanto cambia el mundo social cotidiano de una gran ciudad en 10 años?, ¿será válida la planeación del 2003 para atender los retos actuales? Si bien éste no es el momento de responder a estos cuestionamientos, es válido dejar señalada la importancia de cuestionárselo.

Se puede presuponer que para que un Ayuntamiento pueda elaborar una planeación estratégica para la participación social infantil habrá de contemplar mínimamente en su Plan Municipal de Desarrollo a los niños y niñas como sujetos activos. Para averiguar el estado de la cuestión en el contexto estudiado, fue menester revisar tres documentos oficiales del Gobierno Municipal de Guadalajara. Primeramente, el “Plan Municipal de Desarrollo Visión 2030 y Plan de Gestión Institucional 2012 – 2015”<sup>241</sup>, seguido del “Primer Informe de Gobierno 2012 – 2013”<sup>242</sup>; y por último, la “Primera Evaluación semestral 2013”<sup>243</sup>. A continuación se señalan los momentos en que la infancia es mencionada (ya sea tal cual o como niñez o niños y niñas) en estos escritos y cómo queda evidenciada su bajo perfil participativo.

En el “*Plan Municipal de Desarrollo Visión 2030 y Plan de Gestión Institucional 2012 – 2015*” se ubicaron tres menciones con referencia a los niños y niñas:

- a) Como parte de una de las propuestas de los regidores del cabildo, en la que señalan que se ha de “Reforzar las atribuciones y lineamientos del DIF para atender de mejor manera a los niños y los adolescentes, fortaleciendo los mecanismos de supervisión y adecuando sus principios de actuación a la carta de los derechos de la infancia”, p. 80
- b) Dentro de los Objetivos y estrategias para el desarrollo, en el tercer apartado de “Promoción social equitativa”, en uno de sus objetivos se lee: “Reducir las brechas de desigualdad social que prevalecen en la sociedad tapatía,

---

<sup>241</sup> Se puede consultar en el portal electrónico del Ayuntamiento de Guadalajara: <http://portal.guadalajara.gob.mx/sites/default/files/PMDGuadalajara2012-2015.pdf>

<sup>242</sup> Ver: <http://portal.guadalajara.gob.mx/sites/default/files/Informe2013.pdf>

<sup>243</sup> Ver: <http://portal.guadalajara.gob.mx/sites/default/files/evaluacion-primer-semester-2013-poa.pdf>



particularmente en relación con los ingresos económicos de las familias, la educación, la salud, el acceso a la vivienda, la seguridad alimentaria, la no discriminación y la igualdad de derechos y oportunidades entre los géneros, atender el interés superior de la infancia, así como el acceso y disfrute de la cultura para todos, en un entorno de tolerancia y respeto a la diversidad y la pluralidad” p. 97

- c) En la línea de acción III, bajo el nombre de Promoción social equitativa, se presenta el programa número 10, titulado “Garantía de respeto a los derechos y solidaridad plena con los grupos vulnerables” en el que se incluye una viñeta que dice: Programa Municipal de Atención a la Niñez adscribiendo sus principios de actuación a la carta de los derechos de la infancia, y acreditar a Guadalajara como Ciudad Amiga de la Niñez p. 105

A partir de estos hallazgos hay tres preocupaciones que se quieren compartir con respecto a la planeación municipal y el derecho a que los niños y niñas participen en los asuntos que les incumben. Primeramente, se ha de señalar que el discurso está centrado en la instancia del DIF y no en la infancia. Adicionalmente, la propuestas presentadas resultan ser de carácter muy general, es decir, sin concreciones que permitan guiar las acciones a favor del derechos a la participación, tal ambigüedad dificulta tener un seguimiento y medición de resultados; en tercer lugar, se puede observar una ausencia de protagonismo infantil: los niños y niñas no aparecen explícitamente como grupo social prioritario sino que se encuentran incluidos en otros grupos sociales; y por último destaca que, aunque el programa mencionado es específico de la población infantil, lamentablemente no fue posible localizar vía electrónica el Programa Municipal de Atención a la Niñez, tal pareciera que aún no se elabora. Con las indagaciones aquí realizadas, se puede decir que no existe una planeación estratégica, por lo menos en materia de participación social infantil.

### **Organización presupuestaria**

El buscar visibilizar a la infancia vía las políticas públicas implica destinar recursos económicos y humanos específicos para lograr las metas establecidas de manera

particular para la población infantil; adicionalmente, esto conlleva a que los informes de resultados de las políticas y programas públicos hagan visibles los impactos que tuvieron directamente en la infancia, el uso de estos recursos.

Establecer una partida presupuestaria es indispensable para la gestión de las políticas públicas; a partir de ello, es fácil reconocer el tamaño de la importancia que un gobierno le da a su población infantil; en otras palabras, puede que haya en el discurso políticas públicas orientadas a los niños y niñas, pero sin éstas no tienen un presupuesto destinado para que puedan llevarse a cabo operarlas, ya se puede ir olvidándolas, porque están destinadas a nunca rendir frutos. En un análisis a la gestión gubernamental se le podría decir: “Dime cuanto inviertes en las políticas y programas públicos para la infancia y te diré qué tanto, en realidad, te importan los niños y niñas”.

Por desgracia, en la realidad tapatía, la principal instancia encargada de atender las necesidades de la infancia, el DIF municipal, gasta el 90% de su presupuesto en la nómina, dejando el resto para otros gastos como mantenimiento de los edificios y operación de las políticas y programas públicos. Según una noticia publicada el 9 de septiembre de 2013, que incluye una entrevista con la presidenta de este organismo, se tiene un presupuesto de 300 millones de pesos, pero la nómina de los mil 280 trabajadores absorbe 267 millones<sup>244</sup> En esta misma nota se afirma: “La cifra de los beneficiarios (del DIF) podría multiplicarse; sin embargo, la carencia de perfiles adecuados en la plantilla “obesa” provoca que varios programas estén saturados o inactivos por falta de especialistas e infraestructura. Esta última declaración evidencia que las políticas públicas locales para la infancia, cuentan con poco presupuesto y mal gastado.

Se sugiere que gobierno local de Guadalajara utilice la metodología propuesta por UNICEF que, basada en el Presupuesto de Egresos de la Federación, calcula a

---

<sup>244</sup> El DIF tapatío gasta en nómina nueve de cada 10 pesos, El Informador, 09/09/2013. Consultado en: <http://www.informador.com.mx/jalisco/2013/484176/6/el-dif-tapatio-gasta-en-nomina-nueve-de-cada-10-pesos.htm>

nivel nacional la inversión hecha para la infancia en las cuatro categorías de sus derechos y los publica en la obra: “Inversión pública en la Infancia y la adolescencia en México. Versión actualizada 2008 – 2011”<sup>245</sup> en la que se analizan las cuatro categorías de derechos, pero por lo que se refiere a la participación se centra en tres temas: la información, los medios masivos de información y participación ciudadana.

Llama la atención que el presupuesto para los derechos de participación sólo representa menos de 0.10% del gasto destinado a la infancia y adolescencia en el país; y peor aún, este insignificante porcentaje corresponde al segundo tema arriba mencionado: el de los medios de comunicación ya que **para el tema de participación ciudadana en México se invirtieron cero pesos con cero centavos.**<sup>246</sup> Estos datos gritan la urgencia de contar con una partida presupuestaria para que los gobiernos puedan cumplir con los compromisos adquiridos en materia de participación y por otro lado, que los gobiernos locales también transparenten la información en este rubro. Las siguientes gráficas evidencian esta escandalosa incongruencia de compromiso gubernamental.

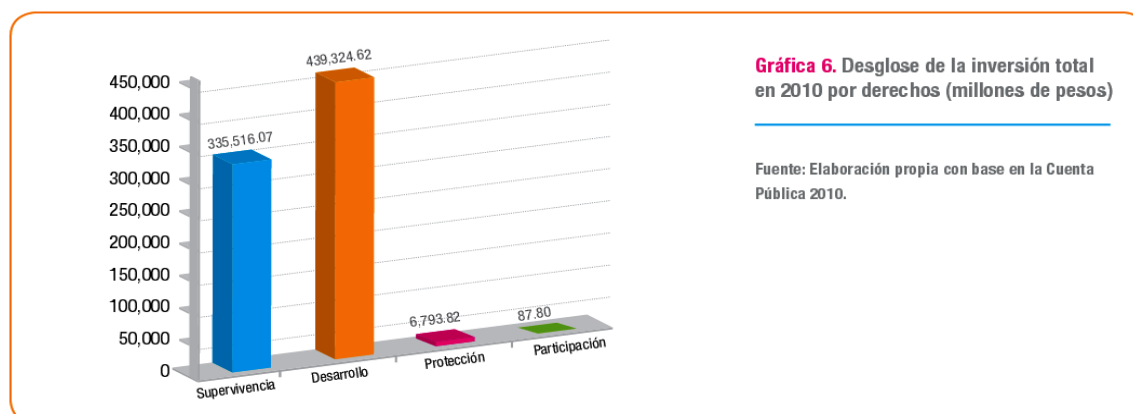
---

<sup>245</sup> UNICEF. Inversión pública en la infancia y la adolescencia en México. Versión actualizada 2008 – 2011, consultado en:

[http://www.infoninez.mx/images/descargas/inversion\\_publica\\_en\\_la\\_infancia\\_y\\_la\\_adolescencia\\_en\\_mexico\\_2008-2011.pdf](http://www.infoninez.mx/images/descargas/inversion_publica_en_la_infancia_y_la_adolescencia_en_mexico_2008-2011.pdf)

<sup>246</sup> Ídem., pp. 16 -17. Como se puede observaren la tabla, el presupuesto mayor lo tiene el tema de educación con un 46.94% seguido de salud, con un 34.41%.

**Gráfica 6. Desglose de la inversión total en 2010 por derechos (millones de pesos)**



Fuente: UNICEF. “Inversión pública en la Infancia y la adolescencia en México. Versión actualizada 2008 – 2011” Se señala que es de elaboración propia con base en la Cuenta Pública 2010. p. 17

**Tabla 17. Desglose temático de la inversión en niños y adolescentes, 2010**

**Tabla 4. Desglose temático de la inversión en niños y adolescentes, 2010**

Derechos de los niños	Temas	Gasto total (Millones de pesos, precios corrientes)	Proporción del Gasto total (%)
Derecho a la supervivencia	Salud	268,952.24	34.41
	Vivienda y su infraestructura	1,484.26	0.19
	Alimentación y nutrición	35,992.06	4.60
	Asistencia social	29,087.50	3.72
	<b>Subtotal</b>	<b>335,516.07</b>	<b>42.92</b>
Derecho al desarrollo	Educación	366,926.74	46.94
	Deportes, recreación y cultura	5,075.71	0.65
	Urbanización y desarrollo regional	67,322.18	8.61
	<b>Subtotal</b>	<b>439,324.62</b>	<b>56.20</b>
Derecho a la protección	Protección contra abuso, violencia, explotación y discriminación	6,793.82	0.87
	<b>Subtotal</b>	<b>6,793.82</b>	<b>0.87</b>
Derecho a la participación	Información	0.00	0.00
	Medios masivos de comunicación	87.80	0.01
	Participación ciudadana	0.00	0.00
	<b>Subtotal</b>	<b>87.80</b>	<b>0.01</b>
<b>Total</b>		<b>781,722.31</b>	<b>100.00</b>

Fuente: UNICEF. “Inversión pública en la Infancia y la adolescencia en México. Versión actualizada 2008 – 2011” Se señala que es de elaboración propia con base en la Cuenta Pública 2010. p. 17

## Coordinación interinstitucional

Este aspecto es indiscutiblemente otra de las claves para lograr políticas públicas exitosas, con enfoque de participación social infantil. La fragmentación que ha existido en las políticas y programas públicos, así como la ausencia de una visión y

trabajo coordinado de las distintas instancias han sido blanco de las constantes críticas de los especialistas en el tema (Red por los derechos de la Infancia en México: 2005 y 2008). Quizá sea recomendable establecer desde las mismas leyes, la existencia de una vinculación y coordinación entre las diferentes instancias y actores políticos. No hay duda, la realidad es compleja e integral, y el tratar de abordarla aisladamente no producirá los efectos que se necesitan para mejorar el bienestar individual y social infantil.

Se tiene que asegurar que las comisiones, comités y consejos involucrados realmente estén en funciones, ya que en la realidad mexicana es común localizar este tipo de órganos, sólo desde su cascarón; es decir, que algún día comenzaron su existencia, pero no han tenido seguimiento ni han rendido resultados que impacten verdaderamente en la vida de la población infantil (Supra. 1.5). La coordinación debe diseñarse, pero sin duda, lo importante será operarla.

Lo que sucede en el caso tapatío es que en el discurso se menciona a la infancia en diferentes aspectos que tienen que ver con seguridad, medio ambiente, cultura, pobreza, etcétera; sin embargo, ya en la operación de las políticas y programas, se le deja toda la responsabilidad de atender las necesidades infantiles a una sola dependencia: el DIF Estatal y Municipal, y no se incorpora ni se solicita den cuenta a las otras instancias, la perspectiva de la infancia. Esto no hace más que excluir a los grupos infantiles del resto de las políticas públicas, recibiendo un trato diferenciado, separado, no incorporado en el resto de la agenda política. La participación del grupo social infantil debería estar presente en todas las instancias gubernamentales y no únicamente en aquellas dedicadas a la atención a la protección de grupos vulnerables, como son los centros del DIF.

En esta labor de coordinación, sería interesante que se incluyeran no sólo el trabajo de varias instancias, sino también de distintos actores sociales del ámbito privado para ofrecer respuestas integrales a problemas combinados. Por ejemplo:

asociaciones civiles<sup>247</sup>, escuelas, iglesias, comités vecinales, etcétera. Y por supuesto que en esta labor deberán de estar presentes los niños, niñas y adolescentes, no sólo como beneficiarios o receptores de los servicios de las instancias, sino también como sujetos sociales capaces de proponer y actuar. Aunque para incluir la participación de los niños y niñas de esta manera, éstos también habrán de capacitarse en temas de participación social infantil, incluidas las competencias de coordinación con otros actores e instancias sociales.

Por último, el propiciar una operación coordinada permitiría a los agentes públicos encargados de las políticas y programas el documentar y compartir experiencias a fin de ir mejorando los procesos participativos.

## **Evaluación de proceso y resultados**

Al analizar las políticas públicas en México, se puede notar que la evaluación no es una acción significativa que resalte, por lo menos de manera rigurosa. No es común encontrarse informes de resultados de los programas y las políticas, ni mucho menos con aquellos que den cuenta a la población de los impactos específicos que se alcanzaron en cuanto al bienestar infantil o con respecto al ejercicio de los derechos de la infancia. Esto debe cambiar.

A nivel del discurso, el compromiso por la evaluación ya está instalado en la mayoría de los gobiernos locales, tal y como se aprecia en las leyes y en sus portales electrónicos; no obstante, los procesos de evaluación se caracterizan por ser muy someros y no visibilizar los impactos directos que tienen en los niños y niñas. Se

---

<sup>247</sup> Para saber tener un panorama general de los Organismos de la Sociedad Civil en Guadalajara, consultar: Paola Aldrete, Felipe Alatorre y José Bautista (2011) “El Capital Social de la Zona Metropolitana de Guadalajara” en “Diagnóstico sobre la realidad social, económica y cultural de los entornos locales para el diseño de intervenciones en materia de prevención y erradicación de la violencia en la región centro: el caso de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco”. Consultada en <http://www.sergioaguayo.org/biblioteca/Conavim/Guadalajara.pdf>

puede apreciar que los informes de evaluación de las actividades realizadas por las oficinas del gobierno municipal sólo se limitan a referir el número de participantes - beneficiarios o los valores monetarios que se invirtieron en ellos, pero no se habla nada sobre el impacto alcanzado en el bienestar infantil o con relación a los derechos de la infancia.<sup>248</sup>

No cabe duda que un gobierno local puede estar haciendo los mejores esfuerzos por incorporar procesos de participación social infantil a través de las políticas públicas; y para saber que lo está realizando de manera satisfactoria quizá bastaría con que llevara a cabo evaluaciones en las que se evidenciara qué mejoras se consiguieron con relación al bienestar infantil y en qué medida abonaron al cumplimiento de los compromisos políticamente adquiridos a nivel regional o internacional.

Frente a esta situación, la Red Mexicana por los Derechos de la Infancia dedicó en su informe anual “La infancia cuenta en México, 2013”<sup>249</sup> al tema de la construcción de un Sistema de Información sobre los Derechos de la Infancia y Adolescencia en México. Se considera que es una excelente guía para que los gobiernos locales apoyen y orienten sus procesos de evaluación con base en indicadores que den cuenta de los derechos de niños y niñas, la propuesta incluye abrir espacios para que la población infantil y sociedad civil participen activamente de las evaluaciones así como del análisis, reflexiones y propuestas con base en los resultados.

---

<sup>248</sup> Ejemplos de esta situación están identificados en el documento “Plan Operativo Anual por Dependencia” que publica la Oficina de Presidencia Municipal, a través de la Dirección de Planeación y Evaluación. En él se presentan cada uno de los proyectos del Ayuntamiento, sus indicadores y el porcentaje de cumplimiento. Se puede observar que sólo se está evaluando el número de personas atendidas, más no el impacto social que tiene esa atención en la población infantil. Para consultar el documento completo: [http://portal.guadalajara.gob.mx/sites/default/files/sistema\\_para\\_el\\_desarrollo\\_integral\\_de\\_la\\_familia\\_del\\_municipio\\_de\\_guadalajara\\_dif.pdf](http://portal.guadalajara.gob.mx/sites/default/files/sistema_para_el_desarrollo_integral_de_la_familia_del_municipio_de_guadalajara_dif.pdf)

<sup>249</sup> Se puede consultar el informe completo en: [http://www.derechosinfancia.org.mx/ICM\\_2013.pdf](http://www.derechosinfancia.org.mx/ICM_2013.pdf)

Además es necesario que se evalúen las políticas públicas en todas sus etapas, desde los diagnósticos que se realizan, los procesos que se siguen para su diseño, la forma de operarlas y el mismo sistema de evaluación debe ser sometido a valoraciones. La evaluación ha de tener como eje conductor el enfoque de derechos de la infancia, y habrá de considerar la participación en sus procesos, de los mismos niños y niñas así como de otros actores externos al gobierno.

Para que la evaluación esté presente como componente de la realidad objetiva, es necesario que la auto evaluación crítica exista en la gestión de los gobiernos locales; pero lamentablemente y en contraste, el discurso oficial está lleno de un espíritu triunfalista que no permite verse a sí mismo y aceptar los puntos de mejora. Al parecer, éste es un rasgo característico de los pueblos latinoamericanos, como lo menciona Andrés Oppenheimer en su obra “Basta de historias” (2010). Se sugiere por consiguiente, que los gobiernos locales lleven a cabo evaluaciones de sus políticas públicas y programas, no sólo de manera interna sino también que se sometan a la valoración de externos y entre ellos sería muy positivo que los niños y niñas participaran también en los procesos de evaluación y que sus comentarios fueran tomados en cuenta por el gobierno local.

La más reciente experiencia local de rendición de cuentas fue el “Primer Informe de Actividades a las niñas y niños de Guadalajara” celebrado el 13 de septiembre de 2013; sin embargo la infancia sólo participó de manera pasiva y receptiva al escuchar al presidente municipal hablar de la importancia de preservar sus derechos. Fue un espacio en el que asistieron 90 niños (entre escolares, beneficiados de programas públicos y 5 indígenas), desafortunadamente esto se puede interpretar como un nivel muy básico de participación, según la escalera de R. Hart, ya que lo más probable es que hayan sido preseleccionados por adultos y llevados al recinto a escuchar (y quizá para “salir en la foto”).

Si de propuestas de incorporación de enfoque de derechos se trata, el tema de la evaluación de políticas públicas para la infancia y rendición de cuentas resulta un tema obligado, pero aún árido en México. La cuestión se complica si además de



buscar esta evaluación, se pretende vincular su impacto en el ejercicio de los derechos de los niños y niñas.

En cuanto al derecho a la participación, tema central de este trabajo de investigación, vale preguntarse ¿cómo evaluarla?, ¿bajo qué parámetros y con qué indicadores? Aún hay camino por recorrer en este sentido. Desde el gobierno municipal de Guadalajara, como ya se mencionó, no hay mucho que decir al respecto, porque las evaluaciones se limitan a reportar cuántos niños y niñas asistieron a las actividades planeadas; lo mismo sucede con lo que declara UNICEF en un breve informe en el que se comparten indicadores de cumplimiento de los derechos de la infancia. En el apartado correspondiente a la participación, se enfoca únicamente en el derecho a estar informado y eso se traduce a proporcionar datos sobre el número de niños y niñas que tienen acceso a internet, radio, televisión, libros y revistas<sup>250</sup>. Esto sigue siendo insuficiente para evaluar qué tipo de participación infantil hay, cómo ocurre, en qué contextos, qué tipo de niños y niñas tienen acceso a ella, qué impacto tiene en su bienestar cotidiano, etc.

Dar cuenta de si la infancia está ejerciendo su derecho a participar en el componente de la evaluación de políticas públicas, tendría que ver con informar sobre los siguientes aspectos:

- Espacio y temas sobre los cuales opinaron
  - Si estos fueron esporádicos, cotidianos, virtuales o colectivos, públicos o privados. Si los temas tienen que ver con cuestiones globales o locales. Si fueron sugeridos por los adultos o ellos los propusieron. Si estuvieron disponibles para todos los niños y niñas o se llevó a cabo por medio de representaciones o asignaciones. Si participaron los grupos vulnerables y también los de situación regular. Si tuvieron acceso a información completa y veraz que les permita opinar de manera sustentada.
- Qué impacto tuvieron las opiniones que dieron

---

<sup>250</sup> El documento se puede consultar en este enlace:  
[www.infoninez.mx/images/descargas/supervivencia/participacion.pdf](http://www.infoninez.mx/images/descargas/supervivencia/participacion.pdf)

- Si éstas influyeron en la toma de decisiones, especificar en cuáles y cómo. Si modificó en algo los objetivos, la gestión o metodología de las políticas y programas públicos. Para determinar el impacto se requerirá contar con un diagnóstico previo a las opiniones.
- Medios por los cuales los niños y niñas se expresan
  - Si éstos permiten la libre expresión o se trata de temas que los adultos eligen y los grupos infantiles sólo seleccionan a partir de opciones múltiples, aquellas que consideran más importantes. Si estos medios no discriminan por cuestiones sociodemográficas, raza, edad, etcétera. Si son medios físicos o electrónicos.
- Formas y espacios de asociación
  - Dónde y para qué se asocian, quiénes lo convocaron. Con qué periodicidad sesionan, requisitos para asociarse, planes de trabajo, temas que abordan y acciones que realizan. Si reciben asesoría, capacitación y apoyo por parte de los adultos: gobierno, asociaciones, escuelas, comités.
- Medios y usos del acceso a la información
  - Especificar si tienen acceso, en tiempo, espacio y finalidad.
- Rendir cuentas sobre el uso de los recursos públicos utilizados
  - Transparentar los gastos y análisis de los mismos.

En cada una de estas acciones se ha de poner especial atención a las motivaciones, desde el enfoque fenomenológico de Schütz: conocer los por qué y para qué de cada aspecto aquí mencionado. Y más profundo ahí si se realizaran estudios para conocer las percepciones de los distintos actores, acorde con las diferentes realidades sociales de los contextos concretos. Éstas bien pueden ser consideradas como futuras líneas de investigación.

## **Rendición transparente del uso de todos los recursos**

Se puede decir que en México este componente se encuentra ya posicionado en el marco de las políticas públicas; por lo menos eso se puede pensar a partir de que existe un marco legal al respecto<sup>251</sup> y un organismo público autónomo como el ITEI (Instituto de Transparencia e Información Pública de Jalisco) que fue creado para “vigilar que toda organización pública o privada que reciba o administre recursos públicos estatales o municipales, facilite su información a la sociedad”<sup>252</sup>. Además, por parte de la sociedad civil está la Red por la Rendición de cuentas (RRC)<sup>253</sup>.

Sin embargo, se debe recordar que el objetivo aquí no es hacer un análisis ni teórico o contextual de este componente, sino reflexionar sobre la relevancia que tiene que se le considere en el proceso de la construcción social de la participación infantil en el ámbito de las políticas públicas.

Quizá pareciera extraño el haber separado este tema de la rendición de cuentas del proceso de evaluación, del que trató el inciso anterior; pero se cree que son procesos separados, aunque complementarios. Se puede realizar evaluación, pero no divulgarla o exhibirla. Al separarlos, se pretende darle importancia per sé a cada uno de estos componentes.

Vale la pena preguntarse ¿Por qué es importante la rendición de cuentas de las políticas públicas en la construcción social de la participación infantil? Primeramente porque se le está concibiendo dentro de un régimen democrático participativo en el que todos los servicios públicos están comprometidos para atender y resolver las problemáticas de la sociedad, misma que es la que aporta a través del sistema

---

<sup>251</sup> Ley de Fiscalización Superior del Estado de Jalisco y Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública de Jalisco y sus Municipios.

<sup>252</sup> Para saber más

<sup>253</sup> Esta es una “confluencia entre la investigación académica, el periodismo de fondo, la acción de la sociedad civil y la responsabilidad institucional” cuyo objetivo es “crear un contexto de exigencia a favor de la construcción de una política de rendición de cuentas”. Para conocer más sobre esta red se puede consultar su portal: <http://rendiciondecuentas.org.mx>

tributario, todos los recursos financieros para hacer posible que el aparato público funcione. El erario es público, por lo que debe rendirse cuentas de lo que se hace con el uso de cada uno de los recursos que se presupuestaron. Por otro lado, el incorporar a los niños y niñas en esta actividad tiene relación con varios aspectos: reconocerles su carácter de ciudadano con capacidad de comprender y aportar en el tema del uso de los recursos, además de que es un ejercicio valioso para que la población infantil se socialice en la corresponsabilidad entre los sectores sociales y fortalezca el sentido de unidad, identidad y pertenencia a su contexto urbano.

Adicionalmente, con la rendición de cuentas se cumple con el derecho que tienen los niños y niñas de estar informados sobre las cuestiones que impactan en sus mundos sociales y concretamente en su bienestar infantil. Con lo cual se convierte en una obligación por parte del Estado el divulgar los procesos, acciones y resultados que opera a través de las políticas públicas a toda la sociedad civil, incluidos, los más jóvenes.

Para este propósito también valdría la pena que se considerara el Sistema de Información sobre los Derechos de la Infancia y Adolescencia en México que fue propuesto de la Red por los Derechos de la Infancia para monitorear, evaluar y rendir cuentas de cada uno de los recursos administrados por el Estado, para lo cual considera la necesidad de crear una instancia que coordine todo lo relacionado con el sistema de información, fomenta y garantice la rendición de cuentas por parte de los diferentes niveles de la administración pública mexicana. Este es un tema que al parecer está instalado en el discurso, pero falta mucho por hacer para que se instale como práctica regular y concienzuda en el sector público y la sociedad civil, incluidos los niños y niñas.

## **b) Formativos**

Los componentes de esta categoría están relacionados con la necesidad de prestar atención a los procesos de aprendizaje con referencia a nuevas formas de

participación que estén configuradas por los componentes de la siguiente categoría. Como ya se ha explicado anteriormente, para modificar la dialéctica de la construcción social de la realidad se ha de cambiar las formas de interpretar e internalizar la realidad social, de tal modo que nuevas estructuras del pensamiento y del acervo del conocimiento puedan ser incorporadas durante los procesos de socialización (primarios y secundarios) a fin de que los sujetos sociales se habitúen a ellos, los institucionalicen y la sociedad lo legitime; sólo así, lo que era nuevo pasa a ser parte de la realidad objetiva del mundo social de la vida cotidiana.

Dentro de esta categoría, se han considerado tres componentes que tienen que ver con procesos educativos, concretamente de formación en todas las cuestiones relacionadas con aprender de la participación infantil, cambiar los esquemas mentales y las representaciones infantiles, convencerse de las ventajas y viabilidad de que los niños y niñas participen; y sobretodo apropiarse de formas de participar a través de las políticas públicas locales, vivenciándolas hasta incorporarlas al sentido común y la actitud natural.

### **Capacitación de los agentes sociales adultos**

En la incorporación efectiva y vivencial del enfoque de derechos de los niños y niñas existe un eslabón sumamente indispensable: los agentes sociales, principalmente los del ámbito público. Entendidos como todas aquellas personas que están involucradas en la atención de las necesidades colectivas de los niños y niñas, es decir, los empleados del gobierno de las distintas dependencias que tienen a su cargo la gestión de las políticas y programas públicos en los que se contempla a la población infantil.

Siendo así de significativos, se ha de examinar el cumplimiento de perfiles idóneos. Se ha de confirmar que desde el presidente municipal, regidores, legisladores, secretarios, directores, encargados y empleados en general que estén involucrados en políticas públicas relacionadas con la población infantil, tengan una capacitación

teórica, pero sobre todo práctica del enfoque de derechos de los niños y niñas, concretamente de la participación, y que esté acorde con las acciones que a cada agente le toque desarrollar.

Se dice que “Nadie nace sabiendo”, así que no hay que suponer que por ser elegidos o asignados a un cargo público, de manera inherente a él vendrá el conocimiento y las capacidades para ejercerlo. Ya sea que se cuente o no con una formación adecuada previa al cargo, se deberá pasar por un proceso educativo para que cada agente público esté correctamente habilitado para ejercer su función tomando en cuenta el enfoque de derechos infantiles. Ninguna política pública para la infancia rendirá sus frutos si no se cuenta con personal capacitado y comprometido en el enfoque de derechos de los niños y niñas.

Si bien la realidad dicta que hay que trabajar con la actual masa de funcionarios, entonces resulta sumamente relevante considerar los procesos de formación, vistos éstos como procesos educativos cotidianos, lo que quiere decir que no basta con tener sólo eventos esporádicos de formación (congresos, encuentros, seminarios) ya que de esa manera jamás se logrará que los gestores internalicen este enfoque, lo incorporen a sus prácticas y lo reproduzcan como realidad objetiva para las siguientes generaciones de gestores. Desde esta perspectiva, se hace necesaria una capacitación con un plan de trabajo permanente, que se practique de tal manera que el gestionar políticas con enfoque de derechos infantiles llegue a objetivarse.

Reflexionando sobre este aspecto, desde la propuesta de construcción social de la realidad de Berger y Luckmann, hay que pensar que en una sociedad como la que aquí fue estudiada, el conocimiento cotidiano y objetivo que se tiene sobre los niños y niñas, corresponde considerarles seres pasivos, vulnerables e incapaces de participar activamente (Supra 1.5.3.); por lo que la tendencia – a menos que se eduque en lo contrario y de una forma en que los adultos internalicen nuevas representaciones de la infancia – será que los adultos, agentes gestores, lleven a cabo políticas públicas de carácter asistencialista y fragmentada; en lugar de

propiciar aquellas en donde la infancia opine, se exprese, se asocie, reúna, esté informada y sea tomada en cuenta en las decisiones que le afecten, ya sea en el ámbito público o privado. Hay que reeducar a los funcionarios públicos.

Un posible camino para contar con personal altamente capacitado en estos menesteres, será la elaboración de perfiles específicos para cada cargo y realizar evaluaciones y autoevaluaciones para detectar los aspectos en los que se requiere la capacitación, no sólo de conocimientos, sino también de actitudes y habilidades que sean puestas en práctica de manera individual y en equipo.

Mientras más capacitados estén todos estos agentes en los derechos y capacidades que tienen los niños y niñas, y en los términos que se han señalado, menor será la probabilidad de que se vivencien prácticas asistencialistas en las que la infancia sólo actúe como receptora pasiva o figura decorativa. Quizás en estos planes podría el gobierno abrir convenios de colaboración con las universidades locales o hacer redes con otros gobiernos, y hasta pensar en introducir capacitación en base a espacios virtuales, pero independientemente de la modalidad, que sean espacios de formación cotidiana.

En resumen, desde el terreno de las políticas públicas es necesario hacer un análisis de la profesionalización de la burocracia con respecto al tema de los derechos de participación infantil y generar planes y programas de formación al respecto.

### **Capacitación de colectivos infantiles**

Hablar de políticas públicas con enfoque de derechos de la infancia, sin la presencia activa y cotidiana de este grupo social, resulta una falacia. Pero para que los niños y niñas participen de manera efectiva (Supra. 1.4) se requiere que los gobiernos locales generen y faciliten una estructura de incorporación de la población infantil que sea auténtica, es decir: continua, cotidiana, como diría Schütz, incorporada al

sentido común que se visto como natural; y no sólo esporádica, limitada o representativa<sup>254</sup>. Con estas tres últimas condiciones se puede caracterizar las participaciones infantiles en las actividades conocidas como “funcionario por un día” donde una vez al año, niños y niñas que son seleccionados, ya sea por adultos o sus coetáneos, acuden al instancias legislativas o del poder ejecutivo y hacen como que viven ese día siendo los funcionarios. Esto no es capacitar a la infancia en cuestiones de participación, ésta debe vivenciarse en el mundo social de la vida cotidiana.

Si se quiere tener éxito en esta empresa, se ha de contemplar la necesidad de contar con un sistema sociopolítico que facilite la incorporación de la participación infantil en la vida comunitaria local, y que ésta se experimente desde la cotidianeidad de las políticas y programas públicos. Se insiste en la importancia de las vivencias cotidianas porque sólo así se puede pretender que con el paso del tiempo esta presencia activa y visible de la infancia en el ámbito público llegue a ser vista desde la habituación, la legitimidad y la institucionalización de las que hablan Berger y Luckmann (apartado 2.1.3.1); todas ellas son etapas previas que fungen como requisitos para que la participación llegue a ser aceptada, como anteriormente se mencionó, dentro de la realidad objetiva tapatía, ya que sólo así podrán ser transmitidas de generación en generación, instalándose en la historia como una práctica inherente al mundo social infantil.

Para que esto suceda, el factor educativo ha de hacerse presente. Los colectivos infantiles han pasar por procesos de aprendizaje sobre cómo hacerse partícipes de manera activa en su localidad. Ello implicará una responsabilidad del Estado no sólo en cuanto a generar una estructura para la participación infantil sino a proporcionar una capacitación y práctica continua a los niños y niñas por medio de la cual se les motive a formar parte de la vida pública. Hay que aceptar que no basta con invitarles

---

<sup>254</sup> Se dice que no ha de ser representativa solamente porque es excluyente. En otras palabras, desde una perspectiva de democracia participativa requiere no sólo que haya representaciones sino que todos los grupos sociales sean representados.



a participar, hay que abrirles espacios verídicos, orientarles y acompañarles en las estrategias y técnicas de cómo hacerlo.

La mayor parte de todo esto, no lo aprenderán desde la teoría o cursos, sino a través de la internalización que hagan del ejemplo que les den los contemporáneos que se relacionen (sus propios padres y actores públicos y privados); con los que se encuentren cara a cara, pero también con los tipos ideales. Cada encuentro social es una oportunidad de aprendizaje.

En este sentido se puede apreciar un desequilibrio o vacío en cuanto a los tipos ideales de ciudadanos participativos, pero al mismo tiempo de gobernantes interesados en trabajar junto con esos ciudadanos. Sobre los primeros basta con entender al “niño desafilado” (apartado 4.1.4) en cuyos proceso de socialización parecen no estar presentes vivencias que lo lleven a saber que es posible opinar, expresarse, asociarse, reunirse, dialogar, proponer y actuar en colectividad para abordar los temas que son de interés y preocupación común. Por otro lado, hay una percepción infantil de desconfianza e inconformidad frente a las actuaciones del gobierno (Ver 4.1.5 “El niño inconforme”). Estas dos situaciones pueden ser representar graves detractores de alto impacto en la motivación (porque y para) de los niños y niñas por participar en la vida pública de su mundo social.

Tomando en cuenta lo que implica construir socialmente una realidad, se puede decir que el máximo reto de este aspecto se concentra en reflexionar cómo será posible salir del embrollo que representa el que unos adultos que no tienen internalizada la participación social en su comunidad, enseñen a los más jóvenes a participar en el ámbito público. Es decir, el punto neurálgico de la cuestión de la participación social de los niños y niñas está en la forma en que éstos internalizan una realidad objetiva y cómo lo hacen a través del filtro que les proporcionan sus agentes socializadores, públicos y privados, que en el caso mexicano, no se destacan por ser una sociedad con un alto nivel de participación social en el ámbito público.

El Estado, como principal promotor público de la participación social infantil ha de hacer frente a este desafío y al parecer la única salida viable es a través de la educación y la capacitación de adultos y niños en la realidad del mundo social cotidiano.

### **Cooperación técnica internacional**

Este tipo de cooperación entre diferentes niveles de gobierno o sectores de la sociedad civil entre países está “centrada en el intercambio de conocimientos técnicos y de gestión, con el fin de aumentar las capacidades de instituciones y personas para promover su propio desarrollo”<sup>255</sup>. Abarca una amplia gama de actividades: asesorías temáticas, estudios, investigaciones, pasantías de expertos, programas de becas, becas, seminarios, voluntariado, apoyo institucional, apoyo al diseño de políticas, gestión de equipo, y transferencia de tecnologías, capacitación, y formación. Precisamente con relación al aspecto formativo que aquí se está abordando, la cooperación técnica internacional se presenta como una excelente oportunidad para que los gobiernos locales y los diferentes actores sociales – adultos e infantiles – aprendan nuevas y mejores formas en las que los niños y niñas puedan participar en los mundos sociales del ámbito público.

Aprovechar el abrir estos canales de cooperación internacional y aprender de otros contextos, pudiera ser un elemento esencial que coadyuve a la construcción social de la participación infantil a fin de vivenciarla significativamente como una práctica instalada en la realidad objetiva.

Una experiencia que bien vale la pena tomar en cuenta como referencia es la del gobierno de Colombia, el cual cuenta con una “Agenda de Cooperación

---

<sup>255</sup> Definición obtenida del Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. HEGOA y Universidad del País Vasco: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/45>

Internacional para la Niñez, la Adolescencia y la Juventud Colombiana”<sup>256</sup> en este documento se presenta un marco de referencia entre el sistema de cooperación internacional y las políticas públicas, y se ofrece un análisis de la oferta y demanda en la que se incluyen cerca de 50 organismos nacionales e internacionales. En lo que corresponde a la modalidad de cooperación técnica, el gobierno colombiano ha demostrado que puede ser aplicada a diferentes ámbitos y puede ir combinada con la cooperación financiera; que para el caso de este país, representa el 88% de la cooperación internacional en el periodo 2006 – 2010. Lo que significa que ha resultado ser una herramienta útil y viable, claro está, que cada gobierno local habrá de hacer las gestiones y adecuaciones necesarias para aprovechar al máximo esta modalidad y encaminarla a la temática de la participación social infantil, de acuerdo a las características y necesidades del contexto en particular.

Al parecer ya existe una plataforma internacional con varias experiencias a través de la cooperación técnica que pueden servir de referencia al gobierno y sociedad tapatía<sup>257</sup>; pero sobre todo se ha de buscar establecer un vínculo con la Dirección General de Cooperación Técnica y Científica que pertenece a la Unidad de Relaciones Económicas y Cooperación Internacional de la Secretaría de Relaciones Exteriores, quien está encargado de la política de cooperación mexicana. Definitivamente se tiene que empezar a abrirse camino en esta dirección.

### **c) Configurativos**

Estos componentes vienen siendo los que configuran el tipo de participación social, es un listado no secuencial ni cerrado. La selección que se hizo fue con la intención de reflexionar sobre aquellos aspectos que fungieran como herramientas o medios

---

<sup>256</sup> El documento es un estudio de demanda – oferta en el periodo 2006 a 2010 y se puede consultar la versión completa en: <http://www.unicef.com.co/wp-content/uploads/2011/11/Unicef-Agenda-de-coop-baja-paraWEB-1.pdf>

<sup>257</sup> Por ejemplo, a través del Instituto Interamericano del Niño quien publicó en el 2010 “La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas” y puede consultarse en este sitio <http://www.iin.oea.org/IIN2011/documentos/librilloESPAnOL.pdf>, así como con la CEPAL o el PNUD, la OEI y otros organismos internacionales así como agencias de

para facilitar la construcción social de una participación infantil auténtica, ya que como se ha insistido a lo largo de este trabajo, no todo lo que parece participación, lo es. Esto se puede sustentar consultando los 32 modelos de participación<sup>258</sup> (que datan desde 1969). Por lo tanto, la idea es que cualquier política pública que se jacte de promover y garantizar los derechos de la infancia, ha de tomar estos componentes en cuanta y de manera transversal.

En cada uno de ellos se muestra cómo la participación tiene un carácter progresivo y cómo existen grados inferiores en los cuales se da una participación disfrazada, dirigida o nula; así como niveles intermedios y superiores donde los actores sociales realmente van tomando parte de los asuntos que les incumben, tal y como R. Hart lo presentó en su famosa escalera (Supra p. 138). El principio de autenticidad tiene que ver con que las políticas públicas se enfoquen a la promoción de los niveles auténticos de participación, es decir, no forzada, basada en el diálogo y que se tome en cuenta en las decisiones. Por último cabe resaltar que los componentes aquí referidos se encuentran entrelazados en el proceso dialéctico de la construcción social infantil a través de los tres momentos señalados por Berger y Luckmann (1996): objetivación, internalización y externalización.

## **Cotidianeidad**

Acorde con las teorías aquí estudiadas, la construcción social de la participación infantil ha de ser aquella que se vivencie en el mundo social de la vida cotidiana; no sólo en eventos esporádicos sino en las pequeñas cosas de del día a día, que permita que se vaya instalando en la realidad del mundo cotidiano a través de los tres momentos de la construcción social. Se aprenderá a participar en el ámbito público siendo participativo, haciendo participación.

---

<sup>258</sup> Creative Commons. Participation Models. Citizens, Youth, Online. November 2012. Consultado en: [http://www.nonformality.org/wp-content/uploads/2012/11/Participation\\_Models\\_20121118.pdf](http://www.nonformality.org/wp-content/uploads/2012/11/Participation_Models_20121118.pdf)

En este tenor, es ineludible que los procesos de participación social infantil sean experimentados de manera repetitiva, sólo así los niños y niñas se habituarán a ellos y podrán legitimarlos e institucionalizarlos socialmente, lo que los hará parte de la realidad objetiva, aquella en la que predomina la actitud natural frente a lo que se presenta como una realidad ya dada, y que consecuentemente formen parte del acervo de conocimiento que se transmite generacionalmente.

Lo cotidiano se convierte así en un principio que los agentes de las políticas públicas y la sociedad en general han de tomar en cuenta como requisito indispensable para formar ciudadanos responsables, comprometidos y participativos en los asuntos diarios. Lo esporádico se convierte únicamente en pantalla favorecedora a los intereses políticos de algunos grupos de adultos, pero no en la construcción de una participación social efectiva.

## **Visibilidad**

Una de las implicaciones que se derivan de las políticas públicas con enfoque de derechos de la infancia, es su propia visibilización. Cuando un gobierno local tiene políticas públicas en las que no se favorece una participación especial para cada grupo social, se corre el riesgo de que el impacto de esas políticas o programas quede diluido; tal es el caso de la infancia cuando queda oculta, detrás de grupos receptores generalizados, como la familia o los grupos vulnerables, donde se suele agrupar a los niños y niñas.

Se puede decir que en México la visibilidad de la infancia no es lo clara, completa y transparente que se requiere para gestionar políticas acorde con sus derechos. En primera instancia, la ausencia de información cuantitativa, dificulta su atención; no en pocas ocasiones, los gobiernos desconocen en cantidad y calidad las situaciones de bienestar infantil y en otros casos las cifras oficiales no concuerdan entre sí o

bien los rangos de edades van desde los adolescentes hasta los adultos jóvenes sin distinción.

En segundo lugar, es común que en los planes de desarrollo la infancia no tenga su propio apartado, se les invisibiliza con otros grupos sociales y en definitiva, cuando los niños están no se ven en las cifras, tampoco lo harán en las políticas públicas. Aquí cabe recordar la premisa señalada por Aguilar Villanueva (Supra. 1.5.1): si se quiere que un asunto sea abordado por las políticas públicas, debe de estar primeramente posicionado en la agenda política y previa a ello ser reconocido por la sociedad como un asunto colectivo de injerencia gubernamental. Por lo tanto, los problemas de participación social infantil primeramente deben de hacerse visibles en el mundo de los contemporáneos, sólo así llegará a colocarse dentro de las políticas públicas.

Asimismo desde la Nueva Sociología de la Infancia, la visibilidad es un elemento indispensable para el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos sociales activos. Y desde las teorías sociológicas de la construcción social, se pudiera decir que ésta es un componente muy presente sobre todo en el momento de la externalización porque si a los niños se les permite externalizarse, serán visibles socialmente; de lo contrario, no valen los discursos políticos sobre promoción de los derechos de los niños y niñas mientras que estos permanezcan a la sombra de los adultos.

Un ejercicio muy interesante de visibilidad infantil lo ofrece UNICEF en su portal electrónico <http://www.infoninez.mx/> donde se encuentra información actualizada sobre los derechos de la infancia en México. Uno de los retos sería enlazar esta información en la mejora de la gestión de las políticas públicas que tienen repercusión en la población infantil.

## **Equidad**

Este es quizá uno de los componentes en los que los gobiernos municipales han de prestar mayor atención, considerando dos realidades de México: primeramente que no es novedad el saber que es uno de los países con mayor desigualdad entre sus habitantes<sup>259</sup>, y por supuesto que esto tiene relación con las políticas públicas, que tienen el poder de redistribuir las riquezas entre los diferentes sectores de la población; dicho de otra manera, la políticas públicas tienen un impacto directo en la equidad que se genere.

Otra realidad que sustenta la importancia de este componente es la gran diversidad de infancias que coexisten en México, con lo cual los gobiernos han de pensar en políticas públicas para todos, y no sólo atender ciertos sectores. Esto implica que los presupuesto, acciones, resultados han de ser equitativos.

## **Inclusión**

Como se comprobó en el primer capítulo, en el mundo social coexisten muchos tipos de infancias y todos deberán ser tomados en cuenta. Por lo general en los regímenes democráticos prima los sistemas representativos, sin embargo se ha visto que esto dificulta la construcción de una participación social infantil que incluya a todos los grupos, por varias razones: en primer lugar, las actividades que más resaltan como participativas son las que representaciones de niños se presentan frente a adultos en diversos eventos o son consultados para diferentes temas, ¿pero se puede decir que con ellos la infancia o los grupos de infancia están siendo realmente representados?, en segunda instancia, si se revisan estos actos, por lo regular quienes participan niños y niñas que asisten a escuelas o acuden a espacios públicos ¿y los demás?

---

<sup>259</sup> Así lo denuncia esta noticia: <http://eleconomista.com.mx/finanzas-publicas/2014/06/19/mexico-chile-mas-desiguales-ocde>

Los que quedaron fuera del sistema educativo, aquellos que viven en hospitales, en cárceles, los que trabajan, los que viven en la calle, los que están en casas hogares, ¿dónde están representados? Esta situación demanda no una democracia representativa sino participativa, donde existan canales de expresión y participación de todos y cada uno de los ciudadanos, aún los infantiles.

Un ejemplo de esta falta de inclusión queda reflejada en el “Primer Informe de Gobierno 2012 – 2013” que presentó el Ayuntamiento Tapatío donde se evidencia que quedan varios grupos infantiles de los cuales no se reporta actividades para ellos. Por ejemplo, los niños y niñas con discapacidades, en el informe sólo se mencionan las personas con discapacidad. Cuando se habla de adolescentes con conflictos con la ley, igualmente, se habla de que se atendieron, pero no dice nada del impacto. Igual pasa con los niños con maltrato, omisión de atenciones, abuso físico y sexual, sólo se reporta a cuántos se atendieron, pero no el impacto que tuvo esa atención en la mejora del bienestar. En pocas palabras, existe poca visibilidad e inclusión de la infancia.

## **Reciprocidad**

Otro principio relevante en la construcción social de la participación infantil corresponde a vivenciar de manera recíproca los derechos y las responsabilidades que tienen los niños y niñas en el mundo social público. Se ha de conseguir un equilibrio para que la infancia opine, se exprese, se asocie, se informe y actúe no sólo para ejercitar su derecho a participar sino para asumir sus responsabilidades en la consecución de las mejoras al bienestar infantil colectivo. Este principio también está ligado a concebir a la infancia como seres activos ya que no sólo deberán externalizarse para dar a conocer lo que piensan y sienten sino que también para asumir de manera activa las acciones que están en sus manos. Es a través de este principio que la infancia puede internalizar las competencias ciudadanas correspondientes a los regímenes democráticos.



## **Congruencia**

Concluyentemente los niños internalizan el mundo a partir del filtro de los adultos quienes están a cargo de su socialización (Berger y Luckmann: 1996) y tal filtro no se refiere sólo a los que se les dice, sino también a lo que observan que se hace. Nos socializamos de los discursos, pero también de las prácticas. Esto conlleva un compromiso de los adultos a enseñar con el ejemplo. Las políticas públicas que pretenden abonar a la construcción de la participación social infantil han de perseguir la congruencia entre lo que se dice en los discursos y lo que realmente sucede.

No habrá niños y niñas participativos de manera auténtica, sino no vivencian esas prácticas en los adultos. La congruencia tiene que ser percibida como parte de la realidad objetiva, internalizada en actos congruentes; sólo así la infancia sabrá cómo externalizarse de forma que haya relación entre lo que dice y hace. Las vivencias de participación infantil que son congruentes serán aquellas que llevan a la práctica lo que las políticas públicas señalan en los discursos y documentos, y en las que los adultos den muestra con sus propios ejemplos en el día a día. Lamentablemente, las situaciones de corrupción, apatía, individualismo, conformidad, desesperanza que actualmente permean las sociedades de hoy, actúan en contra de este principio.

## **Holismo**

De acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española, holismo es la “Doctrina que propugna la concepción de cada realidad como un todo distinto de la suma de las partes que lo componen”. Al considerar este componente, se proclama que la construcción social de la participación infantil corresponde a un proceso holístico, esto quiere decir que desde el enfoque de los derechos de la infancia, basados principalmente en la Convención de los Derechos del Niño (1989) se tienen presente tres aspectos: en primer lugar, una concepción holística del desarrollo del niño lo que implica reconocer la integralidad de su desarrollo: lo físico, mental, espiritual,

moral, psicológico y social. También tiene que ver con la integralidad de los derechos de la infancia, recordar que estos son indivisibles e independientes. Una política pública que responda adecuadamente a este componente es porque habrá reconocido la importancia de todos los derechos y habrá dado atención adecuada a ellos. El tercer aspecto configurado holísticamente es el propio proceso de construcción social de la realidad, la cual es producto integrado de diversos factores, experiencias, interacciones, concepciones, externalizaciones, etcétera.

Aceptar esto en el discurso podrá ser sencillo, la complejidad se va adquiriendo cuando se tiene que ver reflejado en todas las acciones de las políticas públicas. Finalmente una concepción holística de las políticas públicas conlleva a pensar y tratar a las infancias desde la integralidad de su desarrollo, sus derechos y sus procesos mediante los cuales se va construyendo su participación social.

### **Autonomía**

Dejar fuera este componente sería no reconocer a los niños y niñas como sujetos sociales activos capaces de pensar y actuar independientemente de los adultos; y esto no representa un desdén o ánimo de exclusión o aversión hacia lo que hacen los adultos, sino un reconocimiento a la ciudadanía infantil y a la capacidad que tienen los niños y niñas en cuanto a la determinación y responsabilidad sobre las cuestiones que configuran sus mundos sociales. Pensar en políticas públicas a favor del desarrollo de la autonomía infantil, significa promover el protagonismo y la corresponsabilidad.

### **Corresponsabilidad**

Este componente, que se refiere a tener una responsabilidad compartida, está íntimamente relacionado con el aspecto de la congruencia, por lo menos desde el enfoque de la construcción social de la realidad. Concluyentemente los niños

internalizan el mundo a partir del filtro de los adultos quienes están a cargo de su socialización (Berger y Luckmann: 1996) y tal filtro no se refiere sólo a los que se les dice, sino también a lo que ven que se hace. Esto conlleva un compromiso de los adultos a enseñar con el ejemplo y a los niños a aprender a participar participando, lo que ha de implicar ejercer un derecho y al mismo tiempo una responsabilidad. Se requiere ser congruente para que de ello se derive el ser corresponsable.

Las políticas públicas que pretenden abonar a la construcción de la participación social infantil han de perseguir la congruencia entre lo que se dice en los discursos y lo que realmente sucede; así como una corresponsabilidad entre los distintos actores sociales, independientemente de la edad que tengan.

No habrá niños y niñas participativos de manera auténtica, sino no vivencian esas prácticas en los adultos. La corresponsabilidad tiene que ser percibida como parte de la realidad objetiva, internalizada en actos congruentes; sólo así la infancia sabrá cómo externalizarse de forma que haya relación entre lo que dice y hace. Las vivencias de participación infantil que son congruentes serán aquellas que llevan a la práctica lo que las políticas públicas señalan en los discursos y documentos, y en las que los adultos den muestra con sus propios ejemplos en el día a día. Lamentablemente, las situaciones de corrupción, apatía, individualismo, conformidad, desesperanza que actualmente permean las sociedades de hoy, actúan en contra de este componente.

## **Protagonismo**

Los niños y las niñas son los que deben de estar en el centro del diseño, la planeación, la operación y evaluación de las políticas públicas a favor de la participación infantil. En la Nueva Sociología de la Infancia (Supra. 2.2) se ha venido proponiendo la necesidad de darles un espacio protagónico a los niños y niñas, como grupo social que son y por lo que tienen derecho a que en la planeación

municipal se les tome en cuenta de manera independiente y protagónica, aunque esto no quiera decir que se les aísle de sus contextos y circunstancias que configuran su mundo social; sino más bien que se integren y complementen con ellos.

En el “Primer Informe de Gobierno 2012 – 2013” del gobierno municipal de Guadalajara se puede apreciar que los niños y niñas son nombrados como beneficiados de los programas locales, pero de una manera más bien receptiva y pasiva, alejados de cualquier tipo de protagonismo. Se reportan actividades en cuanto al medio ambiente<sup>260</sup>, acciones en las Estancias Infantiles (Guarderías)<sup>261</sup>, Casa Hogar y otros servicios que brinda la instancia que está encargada de la atención de las necesidades de la población infantil: El Sistema DIF (Desarrollo Integral de la Familia).

En este mismo documento se informa que las acciones de esta dependencia se enmarcan en tercera línea de trabajo que corresponde a la “Garantía de respeto a los derechos y solidaridad plena con los grupos vulnerables” y remarca que sus acciones están dirigidas a “la protección de la niñez” (p. 21). Lo que se puede interpretar a partir del lenguaje utilizado en este informe es que la infancia es visible sólo como receptora pasiva de las acciones del gobierno, las cuales están enmarcadas desde una visión paternalista al sólo contemplar los derechos de protección y no complementarlos con los de participación.

---

<sup>260</sup> Impartidos en el Bosque de los Colomos; donde se tratan cuatro temas: Uso y aprovechamiento del agua, Manejo de residuos sólidos, Servicios ambientales y Biodiversidad del Bosque Colomos. Estos programas están enfocados a grupos de escolares y público en general. Se reporta que han asistido 3 mil 587 niños, niñas y jóvenes y 5 mil 990 personas del público (p. 16)

<sup>261</sup> Se destaca que se procura que sean espacios seguros de aprendizaje, juegos y convivencia; llama la atención que el informe destaque como beneficiarias de éstas a las madres, más que a los niños y niñas; aunque en el Primer Informe del presidente municipal (2013: 26) sí se menciona que gracias a estas 13 estancias se han beneficiado 8 mil 118 niñas y niños tapatíos por obtener una atención de calidad por parte de un servicio de gobierno. Asimismo se alude a los 128 mil 054 refrigerios que éstos reciben.

Como evidencia de esta invisibilidad infantil y su consecuente ausencia de protagonismo se puede considerar lo reportado en la “Primera evaluación semestral 2013” del gobierno local de Guadalajara, en el que retomando las líneas del Plan Municipal de Desarrollo, se confirma que en la única línea – objetivo en el que se contempla de manera expresa a la infancia dentro de las políticas públicas es el tercero, que se refiere a la “Promoción social equitativa” la cual está enfocada a la atención de los grupos vulnerables, lo que reafirma que la infancia se encuentra invisibilizada al estar incluida en un campo tan amplio, sin resaltar protagonismo de participación; y por otro lado dejando de lado políticas públicas para la infancia regular, la que no es vulnerable. En ninguna otra parte del documento se menciona a los niños.

#### **d) Participativos**

Como ya se sabe, según la Convención de los Derechos del Niño (CDN), la acción de “Participar” consiste en opinar (art. 12), buscar, recibir y difundir información (art. 13), tener libertad de pensamiento (art. 14 y 16), ser escuchados en asuntos que les afecten o conciernen, ser tomados en cuenta y tener la libertad de asociarse y reunirse (Supra. 1.4.) Todo esto significa estar presente y ser parte de la vida pública del mundo social que se habita. Para que esto ocurra, el gobierno y la sociedad lo deben propiciar.

Y una de las formas de hacerlo es a través de las políticas públicas, que con base en la CDN y los compromisos políticos firmados, garantice a la población infantil acciones de participación social que corresponden a: opinar, expresarse, asociarse y tener acceso a información. Aparte de éstas aquí se ha incorporado una más que no aparece y vendría a representar un momento culminante de la participación: el actuar directamente en las cuestiones sociales y comunitarias.

Podría decirse que estas cinco acciones no son las únicas, pero sí las esenciales para ejercer el derecho a la participación.

Cada una de estas acciones fue reconocida por los gobiernos iberoamericanos en la III Conferencia Iberoamericana de Ministras y Ministros y Altos Responsables de la Infancia y la Adolescencia (incluido México) (Supra 1.3.4.2), y concuerdan plenamente con las acciones estratégicas que se proponen para la participación infantil y su función para:

1. Promover el respeto por la opinión en función de la edad y madurez así como la autonomía progresiva de los las adolescentes tanto en sus ámbitos familiares como escolares y en su comunidad.
2. Promover activamente las actitudes de liderazgo de los/las adolescentes y fomentar sus capacidades para participar en igualdad de condiciones en las decisiones que les afectan.
3. Desarrollar programas de ciudadanía que permitan fortalecer la organización y asociacionismo entre los y las adolescentes que les permitan interesarse de los asuntos públicos de su comunidad.
4. Impulsar procesos de consulta y deliberación en temas asociados con la dinámica familiar y factores de amenaza, riesgo y vulnerabilidad

Estas acciones de participación infantil, además de estar sustentadas en la Convención de los Derechos del Niño y en los acuerdos que han firmado los Estados Iberoamericanos a favor de la Infancia, es importante saber de qué manera están presentes en la legislación del contexto en el que aquí se llevó a cabo esta investigación, de tal forma que se pueda garantizar la existencia de una estructura adecuada para que desde las políticas públicas puedan impulsarse.

Después de analizar la Ley de los Derechos de las niñas, los niños y adolescentes en el Estado de Jalisco, se puede decir todas las acciones contempladas en el Modelo que aquí se propone están básicamente contempladas; con excepción del

derecho a actuar (intervenir) en las políticas y programas que estén relacionados con los asuntos públicos de su entorno. He aquí la relación directa de las acciones con los artículos de esta ley:

En cuanto a **Opinar**, se pueden identificar tres acepciones: el derecho a opinar en asuntos de divorcios de sus padres (Art. 10 y 11), a no sufrir ningún tipo de discriminación debido a sus opiniones (Art. 18 y 19) y de manera más genérica, los niños y niñas tienen derecho a “Forjar y manifestar su propia opinión, misma que deberá tomarse en cuenta en todos los asuntos que le afecten, garantizando que no esté coaccionada”, según lo marca el artículo 12. Para este efecto, se entiende aquí el opinar como la expresión escrita u oral sobre un asunto en particular del que se espere tomar una decisión.

Sobre la acción de **Expresarse**, la Ley estatal contempla el derecho a la libertad de expresión de los niños y niñas (Art. 5) así como la responsabilidad de las autoridades para “Abrir espacios para la expresión del talento infantil y formar clubes culturales” (Art. 17, fracción II). La acción de expresarse se concibe más allá de opinar sobre un asunto en particular, se refiere a plasmar en cualquier forma posible las ideas, los pensamientos, los sueños, los temores; se encuentra más vinculada a la acción de expresarse de una forma general, desde las creencias y anhelos más internos.

Con respecto al derecho para **Asociarse**, es reconocido en el artículo 5 y además en el artículo 32, fracción III se señala específicamente que los niños y niñas tienen derecho a: “Reunirse para tratar asuntos que deseen, sin más limitaciones que las que establece la ley, sus padres o tutores y las buenas costumbres, y de acuerdo a su madurez”.

“Buscar y recibir información, siempre y cuando no afecte su desarrollo psico emocional y que esté acorde a su grado de desarrollo y madurez” es lo que marca el artículo 32, fracción III en cuanto a la acción de **Estar informado**, sólo que no se

explicita que esta información ha de servir como insumos para que los niños y niñas puedan participar de manera activa en cuestiones públicas, más bien se especifica el derecho a la información en cuestiones de salud (Art. 9 y 27)

De manera general, el artículo 33, haciendo referencia a los derechos señalados en el artículo 32: opinar, estar informados y reunirse; estipula que “Las autoridades deben velar porque se respeten estos derechos, para lo cual promoverán la **participación social** de las niñas, los niños y adolescentes”.

Con base en esta información se puede afirmar que existe por lo menos una viabilidad jurídica básica que permita que el Modelo de participación social infantil que se en este trabajo se propone, pueda aplicarse al contexto de la ciudad de Guadalajara, Jalisco.

No obstante, en el terreno de la práctica, se han de considerar estas acciones desde la perspectiva infantil en complemento con la adulta. Es decir, de qué sirve que los niños y niñas opinen si no son escuchados, qué sentido tiene que la infancia se exprese si los adultos no los toman en cuenta, para qué le sirve a la infancia asociarse si no tiene voz ni voto en los asuntos que le conciernen, qué caso tiene estar informados si no se les permite actuar. Como se ve, la participación social infantil es una cuestión de ida y vuelta, de diálogo constante entre el mundo social adulto y el infantil; por lo que en ambos se ha de centrar el análisis de las políticas públicas.



# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A.A. V.V. (2004) III Encuentro la Ciudad de los niños. ¿Qué ciudades? ¿Qué niños? Getafe, Madrid, Acción Educativa.

Águila, Marcos y Mariano Torres (2007): "Notas sobre el trabajo infantil en la historia de México" en Lourdes Herrera, *Estudios sociales sobre la infancia en México*, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Aguilar Villanueva, Luis F. (Ed.) (2007): El estudio de las políticas públicas. Porrúa, México. Primera edición 1992.

\_\_\_\_\_ (Ed.) (2003): La hechura de las políticas. Porrúa, México. Primera edición 1992.

\_\_\_\_\_ (Ed.) (2000): Problemas públicos y agenda de gobierno. Porrúa, México. Primera edición 1993.

\_\_\_\_\_ (Ed.) (2003): La implementación de las políticas. Porrúa, México. Primera edición 1993.

Aguinaga, J. y Domingo Comas (1991): *Infancia y adolescencia: la mirada de los adultos*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.

Aguirre Reveles Rodolfo. La condición de la niñez mexicana en los años del ajuste. Ejercicio de CASA – SAPRIN México. UNICEF, México, 2001.

Alfageme, Erika, Raquel Cantos y Martha Martínez (2003) De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción. Plataforma de Organizaciones de Infancia. Madrid, 2003.

Alvarado, Guillermo y Esther Ponzo (2001): Estudio de la infancia callejera, niños y niñas trabajadores y menores en alto riesgo. Tijuana, Centro de Atención Integral a la Infancia Callejera. Casa del Tepopín, A.C. y Sistema Estatal DIF.

Álvarez, Alfonso (1996): "La necesaria componente espacial en el Historia Urbana", Madrid, Revista Ayer, 23 pp. 29 – 59.

Álvarez, Jorge (2008): "Primera infancia: una construcción social" en Perspectiva, N° 22, Santiago, Chile, Universidad Central.

Álvarez Gayou, José Luis: (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. México: Paidós educador. 2007, segunda reimpresión.

Alzate, María (2001): "Concepciones e imágenes de la infancia", Revista de Ciencias Humanas, Núm. 28., Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

\_\_\_\_\_ (2001): "'El "descubrimiento" de la infancia (I): historia de un sentimiento" ", Revista de Ciencias Humanas, Núm. 30., Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

\_\_\_\_\_ (2004) "El descubrimiento de la infancia, modelos de crianza y categoría sociopolítica moderna", Revista de Ciencias Humanas, Núm. 31, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

Anaya, Franklin (2005): "De niño/a a menor. Una aproximación a la representación del niño desde las prácticas culturales e institucionales" en Decursos, Revista de Ciencias Sociales, Año VII, Núm. 13, junio de 2005. Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.

Ángel, Miguel Arnulfo (2001). Del tiempo libre al ocio. Contribuciones desde Coatepec, julio – diciembre, pp. 35-47

Apud, Adriana. Participación infantil. Tema 11. Enrédate con UNICEF. Formación del profesorado.

Araya, Valeria, Manuela Alfaro y Martín Andonegui (2007): “Constructivismo: Orígenes y perspectivas. Laurus, Revista de Educación, Año 13, Número 24, Universidad pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

Ares, Berta (2007) “Los niños de la Conquista (Perú, 1532 – 1560)” en Pablo Rodríguez y María Mannarelli, *Historia de la infancia en América Latina*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.

Aries, Philippe (1987): El Niño y la vida familiar en el antiguo régimen, Madrid, Taurus.

Arredondo, Martha (2008): “Los libros de historia para niños de primaria” en Antonio Padilla, et. al., *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*, Cuernavaca, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, ediciones mínimas

Arribas Fernando (2010): “Construir la ciudadanía ecológica en las sociedades liberales: reflexiones desde la filosofía política”. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias (en línea), Vol, 7, pp. 187 – 197.

Asamblea General de las Naciones Unidas (1989): Convención sobre los Derechos del Niño.

Atucha, Karmele (1998): “La Construcción Social del Género” en Inguruak Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política. Universidad del País Vasco. Zarautz, Dic (22) pp. 09 – 14.

Aubin, Paul (2008): “La infancia censurada. El modelo del manual escolar en Quebec” en Antonio Padilla, et. al., *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*, Cuernavaca, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, ediciones mínimas

Ayuntamiento de Guadalajara (1992) Guadalajara, voz de sus gentes.

Ayuntamiento de Guadalajara (2012): Guadalajara, Visión y Estrategia para el Desarrollo Sustentable. Plan Municipal de Desarrollo Visión 2030 y Plan de Gestión Institucional 2012 – 2015. Consultado en: <http://portal.guadalajara.gob.mx/sites/default/files/PMDGuadalajara2012-2015.pdf>

Bache, Yolanda (2007): “La Edad de Oro” y la “Realidad de Piedra”. Presencia infantil en la prensa mexicana del siglo XIX” en Lourdes Herrera, *Estudios sociales sobre la infancia en México*, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Badilla Cavaría, Leda (2006): Fundamentos del paradigma cualitativo en el investigación educativa, Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud, Vol, 4, N° 1, 42 – 51. Escuela de Educación Física y deportes, Universidad de Costa Rica.

Bar Din, Anne (1998): *Los niños marginados rurales. Estudio de caso en Morelos*. UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Cuernavaca.

Berger, Peter y Thomas Luckmann (2006): *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1° edición, 20° reimpresión.

Beloff, Mary (2004): “Protección integral de Derechos del niño vs. Derechos en situación irregular” en Los derechos del niños en el sistema interamericano, Editores Del Puerto, Buenos Aires, pp. 1 - 46

Berrio, Julio (2008): "Una historiografía de la Infancia obsoleta: no una, sino varias infancias" en Antonio Padilla (et. al.): *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos, imágenes, espacios y prácticas*, México, Casa Juan Pablos y Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Berzosa, C. (2001) "El orden económico internacional", *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, núm. 35, pp. 9-21

Bocanegra, Elsa (2007): "Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: los discursos que las enuncian y las hacen invisibles", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 5, Núm. 1, enero – junio, Manizales, Colombia.

Borja, Jordi (2000): *El espacio público, ciudad y ciudadanía*. Barcelona, Diputación de Barcelona.

Boyden, Jo y Judith Ennew (2000): *La infancia en el centro de atención: un manual para la investigación participativa con niños*, Madrid, Save the Children Suecia, Save the Children España y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España, primera edición en castellano.

Brailovsky, Daniel (s/f) Sujeto político y sujeto de derecho. Algunos puntos acerca de la literatura académica sobre niñez y ciudadanía" en *Coordenadas en Investigación Educativa* (sitio web, Portal Educared) [www.educared.org.ar/biblioteca/coordenadas](http://www.educared.org.ar/biblioteca/coordenadas)

Bridikhina, Eugenia (2007): "Las criadas y ahijadas. Servicio doméstico de los menores en La Paz a principios del siglo XX" Rodríguez, Pablo, *Historia de la infancia en América Latina*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.

Bustelo, Eduardo (2002): "Pobreza moral, reflexiones sobre política social amoral y la utopía posible" en Isabella Macchia (coord.) *Infancia y Política Social*, México, D. F. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Cabrera, Flor (2002): "Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural" en Margarita Bartolomé (coord.) *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*, Madrid, Narcea Ediciones. pp. 79 - 104

Cajiao, Francisco (1999): "*Niños y jóvenes como ciudadanos de pleno derecho*" en Abegglen, Bernadette (comp.), *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Actas del Seminario 7 y 8 de diciembre en Bogotá, UNICEF, Centro Internacional para el Desarrollo del Niño, Florencia.

Calderón, Judith (2003): *Infancia sin amparo. La realidad que enfrentan los niños de la calle*, México, Editorial Grijalbo, La Jornada.

Calvo, Thomas (1992): *Guadalajara y su región en el siglo XVII*. Población y economía. Tomás Calvo. Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos. Ayuntamiento de Guadalajara. Guadalajara, México,

Carli, Sandra (2004) "Memoria y experiencia infantil" en Susana Masseroni (comp.) *Experiencia y memoria en la investigación social*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (2005) *Infancia, cultura y educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina*. Conferencia pronunciada en noviembre de 2002 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA. Documento de trabajo N° 15, Serie "Documento de trabajo" Escuela de Educación, Buenos Aires, Universidad de San Andrés. (Disponible en versión electrónica: [www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT15-CARLI.PDF](http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT15-CARLI.PDF))

\_\_\_\_\_ (2005): *Infancia, cultura y educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina*, Documento de trabajo N° 15, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Victoria, Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (2008): "La memoria de la infancia. Historia y análisis cultural" en Antonio Padilla, et. al., *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*, Cuernavaca, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, ediciones mínimas, p. 35.

\_\_\_\_\_ (comp.) (2009): *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el Shopping*, Buenos Aires, Paidós.

Casas, Ferrán (2010) Indicadores sociales subjetivos y bienestar en la infancia y adolescencia en Propuesta de un sistema de indicadores sobre bienestar infantil en España. UNICEF, Observatorio de la Infancia y la Adolescencia, Madrid.

Casas, Ferran y Angelo Saporiti (coord.) (2005): Tres miradas a los derechos de la infancia. Ed. Plataforma de Organizaciones de Infancia. Madrid.

Castillo, Alberto del (2006): *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la ciudad de México, 1880 – 1920*, México, D.F., El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

\_\_\_\_\_ (1994): "Historia de la infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina", en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año III, No 4. Buenos Aires. julio 1994, pp. 1 - 9

Castro, Jorge (2009): "Participación de niñas, niños y adolescentes a partir del espíritu y la letra de la Convención, así como de las experiencias generadas en el contexto de su aplicación en los últimos veinte años" en Figueroa, Elvira (coord.) Participación de Niños y Niñas. Balance a los veinte años de la Convención, IFEJANT, Lima.

Cataño. M. Cristina y Elizabeth Wanger (2002): "Es posible imaginar una escuela para todos? Acerca de la difícil relación entre las políticas públicas, la escuela y la promoción del protagonismo juvenil" en Graciela Frigerio (et. al.) Escuela, ciudadanía, participación: transformar las prácticas, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Buenos Aires, pp. 17 - 29

CEPAL y UNICEF (2002): *La Pobreza en América Latina y el Caribe aún tiene nombre de infancia*, México.

Corona, Sarah y Carmen de la Peza (2000): "La educación ciudadana a través de los libros de texto" en Sinéctica, núm. 16, enero – junio, ITESO, Guadalajara.

Corona, Yolanda (coord.) (2000): Infancia, legislación y política. México, Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco.

Corona, Yolanda (2003): "Diversidad de Infancias. Retos y compromisos" en Tramas Núm. 20, enero – junio, México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, pp. 13 - 31

Corona, Yolanda y María Morfín (2001): Diálogo de saberes sobre participación infantil. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, UNICEF

Corona, Yolanda y Fernando Gáal (2009). Estrategias participativas para niños: Algunos aportes para escuchar a los niños y realizar consultas infantiles. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México.

Cuenya, Miguel (2007): "La mortalidad infantil en la Puebla revolucionaria (1911 – 1920)" en Lourdes Herrera (coord.) *Estudios sociales sobre la infancia en México*, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Chávez, María Antonia (2006) "Los menores en situación de calle y el problema de la prostitución infantil" en María Guadalupe Vega (coord.) *Infancia, sociedad y salud*. Guadalajara, Jalisco, Universidad de Guadalajara, Organización Panamericana de la Salud, pp. 174 – 175.

Creative Commons Attribution – NonCommercial – ShareAlike. (2012) *Participation Model Publication*. Citizens, Youth, Online. Consultado en: <http://www.nonformality.org/participation-models>.

Crowley, Peter (1999): "*Participación infantil: para una definición del marco conceptual*" en Abegglen, Bernadette (comp.), *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Actas del Seminario 7 y 8 de diciembre en Bogotá, UNICEF, Centro Internacional para el Desarrollo del Niño, Florencia.

Cussiánovich, Alejandro y Ana María Márquez (2002): *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Documento de discusión elaborado para Save the Children Suecia, Lima, Perú.

Cussiánovich, Alejandro (2006) *Ensayos sobre infancia. Sujeto de derechos y protagonista*. Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe – IFEJANT.

Cussiánovich, Alejandro (2009) *Ensayos sobre infancia II. Sujeto de derechos y protagonista*. Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe – IFEJANT.

Dávila, Andrés (1999): "Las perspectivas metodológicas cualitativas y cuantitativas en el contexto de la historia de las Ciencias" en Delgado, Juan Manuel y Juan Gutiérrez (coord.) (1999): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.

Declaraciones de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno (1991 – 2009)

Declaraciones de las Conferencias Iberoamericanas de Ministras, Ministros y Altos responsables de la Infancia (1999 – 2009)

Declaraciones de los Foros de ONG de Infancia y Adolescencia en Iberoamérica.

De la Fuente Rocha, Eduardo (2005). *La culpa: una construcción social*. Anuario de Investigación 2005, UAM – Xochimilco, México, pp. 884 - 898

Del Castillo, Alberto (2006): *Conceptos imágenes y representaciones de la niñez en la ciudad de México 1880-1920*, México, El Colegio de México.

Delgado, Juan Manuel y Juan Gutiérrez (coord.) (1999): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis Psicológica.

Delgadillo, Marco (2010): *La división de Guadalajara en cuarteles y la reglamentación de policía, el proyecto bubónico por construir una sociedad moderna, 1790 – 1890* en *Letras históricas*, número 3, otoño – invierno, pp. 91 – 109  
<http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/Lhistoricas/pdfs/vol3/5.pdf>

Delval, Juan (2001): *Hoy todos son constructivistas*, Educere, octubre – diciembre, año/vol. 5, número 015, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. Pp. 353 - 359

Delval, Juan e Irene Muriá Vila (2008): *Los niños y Dios. Ideas infantiles sobre la divinidad, los orígenes y la muerte*, México, Siglo XXI, 2008.

DeMause Lloyd (1974): *La evolución de la infancia*. The psychohistory Press, Nueva York.

Díaz, Eduardo (2009): "El estudio sociopolítico de la ciudadanía: Fundamentos teóricos", *Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, Vol. 3 (1), Madrid.

Elizalde, Rodrigo (2010). *Resignificación del ocio: aportes para un aprendizaje transformacional*. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Sin mes, pp. 437 – 460.

Enríquez, Rocío (2003): *El rostro actual de la pobreza urbana en México*, Comercio exterior, vol. 53, Núm. 6, junio, México.

Espinar, Ángel (2003) *El ejercicio del poder compartido. Estudio para la elaboración de indicadores e instrumentos para analizar el componente de participación de niños y niñas en proyectos sociales*. Escuela para el desarrollo, Save the Children – Suecia, Lima-Perú

Espinar, Ángel. "El Ejercicio del Poder Compartido. Informe final del estudio para la elaboración de indicadores e instrumentos para analizar el componente de participación de niños y niñas en proyectos sociales". Save the Children Suecia, Oficina Regional para América Latina y el Caribe. . 2011

Esteban, José Emilio (2007): "Política del reconocimiento y tipos de ciudadanía", *Logos, Anales del Seminario de Metafísica*, Vol. 40, Facultad de Filosofía, Universidad Complutense de Madrid, pp. 259 - 280

Esteinou, Rosario (2008): "Tipos de familias en el México del siglo XX" en Ana Vera y David Robichaux (comp.) *Familias y culturas en el espacio latinoamericano*, México, Universidad Iberoamericana.

\_\_\_\_\_ (2005): "La juventud y los jóvenes como construcción social" en Marta Mier y Terán y Cecilia Rabell (coord.) *Jóvenes y niños. Un enfoque sociodemográfico*. UNAM, México, 2005. (25 – 37 pp.)

Feixa, Carles (2006): *Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 4, N° 2, Colombia, pp. 1 - 18

\_\_\_\_\_ (2002): "La construcción social de la infancia y la juventud" en América Latina, Seminario Virtual REIJAL, Sao Paulo, Red de Estudios sobre Infancia y Juventud de América Latina, Universidad Estadual de Sao Paulo.

Feixa, Carles y Yanki González (2006): "Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina", *Papers* 79, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, pp. 171 – 193.

Fernández, Carlos, Pilar Baptista y Deborah Elkes (1986) *La televisión y el niño*, México D.F., Oasis.

Fernández, J. Manuel. «La construcción social de la pobreza» en *Cuadernos de Trabajo Social* 2000, N° 13, Madrid. pp. 15 – 32

Femat, María de Lourdes (2004): *La noción de familia como construcción social*. Anuario de investigación 2004, UAM – Xochimilco, México, pp. 512 - 533

Ferrer, Marina y José Ruiz (2005): "Uso de videojuegos en niños de 7 a 12 años. Una aproximación mediante encuesta" en *Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías ICONO* 14, N° 7, Madrid.

Figueroa, Elvira (coord.) (2009): Participación de Niños y Niñas. Balance a los veinte años de la Convención, IFEJANT, Lima.

Fletes, Ricardo (1996): *La infancia abandonada*. Guadalajara, El Colegio de Jalisco.

Fondo de Población de las Naciones Unidas, UNFPA (2002) *El estado de la población mundial. Población, pobreza y oportunidades*. Nueva York, UNFPA.

Fregoso, Anayanci, "Infancia y maternidad después de la Revolución: sus imágenes y representaciones a través de un diario tapatío (1917 – 1943) en Nueva época, Núm. 11, enero – junio, 2009, pp. 163 - 192

Gaitán, Ángel (1999): "Protagonismo infantil" en Abegglen, Bernadette (comp.), La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas. Actas del Seminario 7 y 8 de diciembre en Bogotá, UNICEF, Centro Internacional para el Desarrollo del Niño, Florencia.

Gaitán, Lourdes. (2006): Sociología de la infancia, Madrid, Síntesis.

\_\_\_\_\_ (2006a) La nueva sociología de la infancia. Aportaciones desde una mirada distinta. Política y sociedad, Vol. 43, Núm. 1: pp. 9 - 26, Universidad Complutense de Madrid, España.

\_\_\_\_\_ (2006b). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. Política y sociedad, Vol. 43, Núm. 1: pp. 63 - 80, Universidad Complutense de Madrid, España.

Galindo, Alberto (2009): "Ciudadanía digital". Revista Signo y Pensamiento, Vol. XXVIII, Núm. 54, enero – junio, pp. 164 – 173, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

García, Guillermo y Alberto Gómez (1980): Guadalajara, sus plazas, parques y jardines. Ayuntamiento de Guadalajara.

García, G. A. (2009): "Ocio: Creatividad y aprendizaje de lo divino y lo humano – un dilema mal entendido en el paradigma educativo contemporáneo" en Revista Médica Sanitas, 12 (3) pp. 54-65, Colombia.

García Lizárraga, Dulce M. (2004). Construcción social de la discapacidad. Revista Diseño y Sociedad, Otoño, UAM – Xochimilco, México, pp. 26 - 31

García Méndez, Emilio (1997): Derecho de la Infancia Adolescencia en América Latina. De la situación irregular a la protección integral", Ed. Forum Pacis, Ibagué

Gargallo, Francesca (2007): "Hacia una apreciación histórica de la niñez en la calle en América Latina" en Rodríguez, Pablo, Historia de la infancia en América Latina, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.

Glockner, Valentina (2008): De la montaña a la frontera. Identidad, representaciones sociales y migración de los niños mixtecos de Guerrero. Zamora, Michoacán, El Colegio de Michoacán.

Gomes, C. y Rodrigo Elizalde (2009): "Trabajo, tiempo libre y ocio en la contemporaneidad: Contradicciones y desafíos" en Polis, Revista de la Universidad Bolivariaba, Vol. 8, N° 22, pp. 249-266, Venezuela

Gómez Fregoso, J. Jesús. (comp.) (2006): De la Guadalajara de ayer... y de antier

Gómez, J. M. y Martínez, R. (2005) *Riesgo y encantamiento en la construcción social de la infancia*. Comunicación presentada en la I Jornadas de Sociología 'El Cambio Social en España. Visiones y retos de futuro', 15 – 16 de junio, Sevilla, Centro de Estudios Andaluces. Consultado en línea: [http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/fam\\_5.pdf](http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/fam_5.pdf)

Gonzalbo, Pilar (1990): Historia de la educación en la Época Colonia. La educación de los criollos y la vida urbana, México, D.F., El Colegio de México.

\_\_\_\_\_ (1990): Historia de la educación en la época colonia: el mundo indígena. México, D.F., El Colegio de México.

\_\_\_\_\_ (coord.) (1999): *Familia y educación en Iberoamérica*, México, El Colegio de México.

\_\_\_\_\_ (coord.) (2004 – 2005) *Historia de la vida cotidiana en México*. Cuatro volúmenes, El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_ (2007): “Buenos cristianos y jóvenes letrados en Santa Cruz de Tlatelolco” en Pablo Rodríguez y María Mannarelli, *Historia de la infancia en América Latina*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.

González, José Trinidad (2001) *Añoranzas de Mexicaltzingo*, Guadalajara, Jalisco, Ediciones Pacífico

Luis Antonio González Rubio (comp.) (2005): *Encuentros sociales y diversiones*. Secretaría de Cultura, Gobierno del Estado de Jalisco.

González, Mario e Idelsi Martínez (): “Globalización digital. Acerca del manifiesto por una ciberciudadanía”. *Revista Ecuador Debate*, Centro Andino de Acción Popular CAAP, Quito. pp. 51 - 70

González, Rosario (2001): “La ciudadanía como construcción sociocultural” ITESO. Guadalajara, Jalisco. Sinéctica Núm. 18. Enero – junio, pp. 89 - 104

Gutiérrez, E. (2007): “De las teorías del desarrollo al desarrollo sustentable. Historia de la construcción de un enfoque multidisciplinario” Nuevo León, Trayectorias Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León, año IX, núm. 25, septiembre – diciembre.

Gutiérrez, Aurora y Paloma Pernil (2004): *Historia de la Infancia. Itinerarios educativos*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Gutiérrez, Gabriel (2004). *Metodología de las Ciencias Sociales I*. México, Universidad Autónoma de México, Harla

\_\_\_\_\_ (2004). *Metodología de las Ciencias Sociales II*. México, Universidad Autónoma de México, Harla

Hart, Roger (1992): *Children’s Participation. From Tokenism to citizenship*. Innocenti essays N° 4, UNICEF, Centro Internacional de Desarrollo Infantil, Florencia.

Hernández, Ángel e Iciar Bosch (coord.) (2010): *Reinventando el PENIA. Taller de soluciones creativas a la política de infancia, centrado en el Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia*. Guía para educadores, Plataforma de Infancia, Madrid.



Hernández, Gerardo (1997): Caracterización del paradigma constructivista, Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases psicopedagógicas) Frida Díaz Barriga (coord.), México, ILCE – OEA.

Hernández, Héctor y René Jiménez (1991): *Un panorama de la mortalidad infantil en México*, Cuernavaca, UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Aportes de Investigación / 48.

Herrera, Lourdes (2007): “La infancia asilada en las instituciones de asistencia pública en Puebla durante la segunda mitad del siglo XIX” en Lourdes Herrera (coord.) *Estudios sociales sobre la infancia en México*, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Horna, Patricia (2006). Del dicho al Hecho. Participación de niños, niñas y adolescentes en eventos con adultos. Perú, Save the Children Suecia.

Horrach, Juan Antonio (2009): “Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos”. Revista Factótum 6, Universidad de las Islas Baleares, España, pp. 1 – 22.

INEGI (1998): *Infancia y Adolescencia en México*. Aguascalientes, p. 70

\_\_\_\_\_ (2002): *Estadísticas a propósito del día del niño. Datos nacionales*, México, D.F. 30 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_ (2004): *El Trabajo Infantil en México 1995 – 2002*, México.

\_\_\_\_\_ (2005): II Censo de Población y Vivienda. México, D.F.  
<http://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/proyectos/bd/consulta.asp?p=10215&c=16851&s=est#>

\_\_\_\_\_ (2009): *Estadísticas a propósito del día del niño. Datos nacionales*, México, D.F. 30 de abril de 2009.

\_\_\_\_\_ y Secretaría de Trabajo y Previsión Social (2008): *Resultados del módulo de trabajo infantil 2007. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2007*. México.

Jair, Manuel y Luz Helena García (2005): Imaginarios de ciudadanía en niños y niñas: ¿súbditos o empoderados? Investigación y Desarrollo, año /vol. 13, número 002. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia, pp. 296 – 317

Janko, Susan (1994): *Vulnerable Children, Vulnerable Families: The Social Construction Child Abuse*, Teachers College Press, New York.

Jaramillo, Eduardo (2007): “Los guerreros invisibles. El papel de los niños en los conflictos civiles en el siglo XIX en Colombia” en Pablo Rodríguez y María Mannarelli, *Historia de la infancia en América Latina*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.

Jiménez, Bernardo y Rosa López (2000): “La relación necesaria entre identidad urbana y sostenibilidad posible” en Dossier, número 19, verano, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

Jusidman, Clara (2009): “Desigualdad y política social en México”, Buenos Aire, Nueva Sociedad N° 220 marzo – abril, pp. 190 – 206.

Kaplan, M. (2001): “Estado, democratización y gobernabilidad en la globalización: la problemática latinoamericana”, en Valadés, D. y Gutiérrez, R. (coords.) “Democracia y gobernabilidad”. México, UNAM.

Kehl Wiebel, Susana y J. Manuel Fernández «La construcción social de la vejez» en Cuadernos de Trabajo Social 2001, N° 14, Madrid. pp. 125 – 161

Kliksberg, Bernardo (2002): “América Latina: Una región en riesgo. Pobreza e inequidad” Revista de Ciencias Sociales, Vol. VIII, N° 1, enero – abril, Universidad del Zulia, Maracaibo pp. 9 – 22.

Knaul, Felicia, et. al (2003): *Hacia una política transversal en favor de las niñas, niños y los adolescentes*, Cuadernos de Desarrollo Humano, 6, México, SEDESOL.

Konterllnik, Irene (1999): La participación de los adolescentes: ¿Exorcismo o construcción de ciudadanía? en Abegglen, Bernadette (comp.), La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas. Actas del Seminario 7 y 8 de diciembre en Bogotá, UNICEF, Centro Internacional para el Desarrollo del Niño, Florencia.

Krauze, Enrique (2002): Historia de la infancia. Periódico Reforma, 12 de mayo.

Kuhlmann, Moysés y Maria das Gracias Sandi (2008) “La infancia en los almanaques de farmacia: nacionalismo, salud y educación (1920 – 1950)” en Antonio Padilla, et. al., *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*, Cuernavaca, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, ediciones mínimas

Lahera, Eugenio (2004): Política y Políticas Públicas. Serie Políticas Sociales. CEPAL N° 95, Santiago de Chile.

Lange, Carlos (2004): Espacio público, movilidad y sujetos urbanos. Estudio de caso: eje El Golf – Apoquindo. Tesis presentada al Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Magíster en Desarrollo, Santiago de Chile.

Lavrin, Asunción (2007): “La construcción de la niñez en la vida religiosa. El caso Novohispano” en Pablo Rodríguez y María Mannarelli, *Historia de la infancia en América Latina*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.

Laws, S.; Mann, G. (2004): ¿Así que quieren hacer participar a los niños y las niñas en investigación? Paquete de herramientas para apoyar la participación significativa y ética de los niños y niñas en la investigación relativa a la violencia contra los niños y niñas. Save the Children, Suecia.

Leal, Jesús y Lourdes Gaitán (2006): La vida de los niños en la ciudad. Sus relaciones con el entorno y el uso de los espacios públicos. Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid,

Leopold, Sandra (2002): *Tratos y destratos: Políticas públicas de atención a la infancia en el Uruguay (1934 - 1973)*, Montevideo, Universidad Federal de Río de Janeiro, Universidad de la República Uruguay. (<http://www.rau.edu.uy/fcs/dts/Posgrados/tesisleopold.pdf>)

Liebel, Manfred (2006): Entre la protección y emancipación. Derechos de la Infancia y políticas sociales. Monografía N° 1. Experto en políticas Sociales de Infancia. Universidad Complutense de Madrid.

Liebel, Manfred e Iven Saadi (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural en Desacatos, Núm. 39, mayo – agosto, pp. 123 – 140.

López, Eduardo y Xóchitl Ibarra (1996): Barrios, colonias y fraccionamientos. Historia de la evolución de una familia temática de palabras que designa una fracción del espacio urbano. Guadalajara, México. (<http://www.unesco.org/most/p2wpfr2.htm#integral>)

Luckmann, Thomas (1996): Teoría de la acción social. Barcelona, Paidós.

Macchia, Isabella (coord.) (2002): *Infancia y política social*. México, D.F. Universidad Metropolitana, Unidad Xochimilco, UNICEF;

Mannarelli, María Emma (2007): "Abandono infantil, respuestas institucionales y hospitalidad femenina. Las niñas expósitas de Santa Cruz de Atocha en la Lima Colonial" Pablo Rodríguez y María Emma Mannarelli, *Historia de la infancia en América Latina*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.

Mari, Ricard, Rosa Bo y Cristina Climent (2010): "Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista" en *Revista de Ciencias de la Educación*, Universidad de Valencia, Junio, pp. 113 – 133. (<http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut>)

Marshall, Thomas H. (1997): "Ciudadanía y clase social". Reis, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Núm. 79, julio – septiembre, Madrid.

Martínez, Lucía (2008): El agua y la higiene en los libros infantiles y la identidad nacional" en Antonio Padilla, et. al., *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*, Cuernavaca, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, ediciones mínimas

Mazadiego, Teresa de Jesús (2005): "Detección de maltrato infantil en una muestra de escuelas primarias", *Enseñanza e Investigación en Psicología*, julio – diciembre, años/vol. 10, número 002, Universidad Veracruzana, Xalapa, México, pp. 281 - 293

Mendianta, Araceli (2007): Políticas asistenciales en municipios rurales. El caso de Morelos y Timilpan, Estado de México. Cuadernos para el Desarrollo Social CEMAPEM, Año 5, Núm. 10, Toluca, Estado de México

Mendoza, Joel (2010): "Federalismo subsidiario: Los gobiernos estatales en la función de integrar las políticas públicas de carácter distributivo, redistributivo y urbano – regulatorio", *revista Xihmai V* (09), 7 – 40, Enero – julio de 2010, Universidad La Salle Pachuca, México.

Mendoza, Rafael (2007): "La infancia no es una construcción social neutra" artículo publicado en *Cambio de Michoacán* el 21 de mayo de 2007. Consultado en: <http://www.cambiodemichoacan.com.mx/vernota.php?id=62482>

Miall, Charlene (1996): The social construction of adoption, *Family Relations*, Núm. 45, pp. 309 – 317.

Muriá, José María (1982) *Brevísima historia de Guadalajara*. Guadalajara, Jalisco, Editorial Colomos.

Muriá, José María y Jaime Olveda (comp.) (1991) *Sociedad y Costumbre. Lecturas históricas de Guadalajara II*. México, D.F. Instituto Nacional de Antropología e Historia, Gobierno del estado de Jalisco, Universidad de Guadalajara.

Naciones Unidas. Comité de los Derechos del Niño (2006): "Examen de los informes presentados por el Estados partes en virtud de l artículo 44 de la Convención. Observaciones finales. México" en *Compilación de observaciones finales del Comité de los Derechos del Niño sobre países de América Latina y el Caribe (1993 – 2006)* Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Oficina Regional para América Latina y el Caribe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Santiago de Chile. ([http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/publications/compilacion\\_1993\\_2006.pdf](http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/publications/compilacion_1993_2006.pdf))

Narodowski, M. (1999) *Después de la clase: desencantos y desafíos de la escuela actual*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Nateras, Martha (2006): Las políticas públicas: ¿Discurso o realidad?, Espacios públicos, febrero, año / vol. 9, número 017, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca. Pp. 252 – 274.

Narodowski, Mariano (1994): Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna. Editorial Aique, Buenos Aires.

Neri, Lourdes (2009): El espacio público urbano como generador de la integración social en los vecindarios Roma y Condesa de la Ciudad de México, 1985 – 2008. Tesis de la Maestría en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México, D.F

Noya, Francisco (1999): "Metodología, contexto y reflexibilidad. Una perspectiva constructivista y contextualista sobre la relación cualitativo - cuantitativo en la investigación social" en Delgado, Juan Manuel y Juan Gutiérrez (coord.) (1999): Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Síntesis Psicológica.

Nitschack, Horst (2006): "Cidade de Deus de Paulo Lins y La Virgen de los Sicarios de Fernando Vallejo: el adolescente como sujeto absoluto" en Bárbara Potthast y Sandra Carreras (eds.) *Entre la familia, la sociedad y el Estado*, Frankfurt, Iberoamericana, Vervuert.

Noguera, Carlos (2005): "La construcción de la infancia desde el discurso de los pedagogos de la Escuela Activa" en Naya Luis y Paulí Dávila (coord.) La infancia en la historia: espacios y representaciones, Coloquio de Historia de la Educación, San Sebastián, España, p.403 - 414

Novella, Ana María (2011). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana en TESI, 13 (2), pp. 380 – 403. Universidad de Salamanca.

Núñez, Patricia (2008) Aportaciones de la investigación cualitativa sobre video juegos en Doxa Comunicación: revista interdisciplinar de estudios de comunicación y ciencias sociales, Universidad San Pablo, Madrid, núm. 6, pp. 297 - 315

Ocaña, Viviana (2005): *De la doctrina de la situación irregular a la de la protección integral: La transición en la provincia de Mendoza*, FLACSO, Programa Argentina, Universidad de Cuyo, Mendoza.

Ochoa, Jorge (1983) "La infancia como construcción cultural", Santiago, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE, <http://biblioteca.uahurtado.cl>

Osorio, Jaime (2001): Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento. México, Fondo de Cultura Económica, UAM – Xochimilco.

Pachón, Ximena (2007): "La Casa de Corrección de Paiba en Bogotá" en Rodríguez, Pablo. Historia de la infancia en América Latina, Bogotá, Universidad Externado de Colombia

Padilla, Antonio (2007): "Memorias de la infancia: Vida familiar y juegos infantiles en la primera mitad del siglo XX en México" en Lourdes Herrera, *Estudios sociales sobre la infancia en México*, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

\_\_\_\_\_ (et. al) (2008): La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas, México. Casa Juan Pablos, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Ediciones mínimas.

Palomar Vereas, Cristina (2005): Maternidad: Historia y Cultura. Revista La Ventana, Núm. 22. pp. 35 – 67.

Parra, María Eugenia (2005): Fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos que sustentan un modelo de investigación cualitativa en las Ciencias Sociales, Tesis doctoral del programa Filosofía con Mención en Epistemología de las Ciencias Sociales, Santiago de Chile, [http://www.archivochile.com/tesis/11\\_teofiloideo/11teofiloideo0002.pdf](http://www.archivochile.com/tesis/11_teofiloideo/11teofiloideo0002.pdf)

Pérez, Ivette (2008): "El tráfico de niños esclavos en el sur de Puerto Rico: Ponce (1815 – 1830)" en Bárbara Potthast y Sandra Carreras (eds.) *Entre la familia, la sociedad y el Estado*, Frankfurt, Iberoamericana, Vervuert.

Pérez, Jaime Jesús (1999): El niño como sujeto social de derechos: Una visión del niño para leer la Convención en Abegglen, Bernadette (comp.), La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas. Actas del Seminario 7 y 8 de diciembre en Bogotá, UNICEF, Centro Internacional para el Desarrollo del Niño, Florencia.

Pérez, Juan. (2001): *De la calle a la vida, Programa nacional para la prevención y atención del fenómeno de la infancia y juventud callejera en México*. México, Instituto Nacional de Desarrollo Social. ([http://www.derechosinfancia.org.mx/Documentos/calle\\_vida.PDF](http://www.derechosinfancia.org.mx/Documentos/calle_vida.PDF))

Pérez, Marisol (2008) "Los ejecutivos mexicanos de alto nivel y sus familias" en Ana Vera y David Robichaux (comp.) *Familias y culturas en el espacio latinoamericano*, México, Universidad Iberoamericana.

Perissé Agustín (2010): "La ciudadanía como construcción histórico – social y sus transformaciones en la Argentina contemporánea". Madrid, Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, núm. 26.

Perotti, Antonio «La construcción social de la categoría de excluido» en Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa núm. 11, enero – abril 1999, Barcelona. pp. 26 – 31

Pinilla, Raquel (2006): *La palabra cuenta. Relatos de niñas y niños en condición de desplazamiento*. Fondo de Publicaciones Universidad Distrital. Bogotá, Colombia.

Pollock, Linda (2004): *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*, México, Fondo de Cultura Económica.

Portilla, Rosemary (1999): "Los niños y adolescentes trabajadores organizados en el Perú y la participación" en Abegglen, Bernadette (comp.), La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas. Actas del Seminario 7 y 8 de diciembre en Bogotá, UNICEF, Centro Internacional para el Desarrollo del Niño, Florencia.

Presidencia de la República (2007) *Vivir Mejor. Política Social del Gobierno Federal 2007 - 2012*. Estados Unidos Mexicanos.

\_\_\_\_\_ (2007): *Primer informe de Gobierno*. Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Ciudad de México.

\_\_\_\_\_ (2008): *Segundo informe de Gobierno*. Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Ciudad de México.

\_\_\_\_\_ (2009): *Segundo informe de Gobierno*. Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Ciudad de México.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD (1998) *Informe sobre desarrollo humano*, Madrid, Ediciones Mundi-Prensa.

Programa Infancia en Movimiento (2010): Un, dos, tres por mí y todos mis amigos. Ciudad Juárez, Chihuahua, Editorial Labrador.

Promundo (coord.) (2008) Prácticas familiares y participación infantil a partir de la visión de niños y adultos. Un estudio exploratorio en América Latina y el Caribe, Río de Janeiro, 7 Letras.

Quizán, Trinidad et. al. (2008): "Obesidad infantil: el poder de la alimentación y la actividad física", en Revista Universidad de Sonora, Número 22, julio – septiembre, Sonora, México.

Raesfeld, Lydia (2009): "Niños indígenas en escuelas multiculturales Pachuca, Hidalgo", Trayectorias, Vol. 11, Núm. 28, Enero – Junio, Nuevo León, pp. 38 – 57.

Ramírez, Alberto (2007): "La infancia en el distrito de Toluca, Estado de México, durante el siglo XIX" en Antonio Padilla (et. al.) *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y práctica*, Cuernavaca, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Ediciones Mínimas.

\_\_\_\_\_ (2008): "La infancia en el distrito de Toluca, Estado de México, durante el siglo XIX" en Antonio Padilla, et. al., *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*, Cuernavaca, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, ediciones mínimas

Ramírez, María (2008): El agua en la memoria: Paisajes y juegos infantiles en la primera mitad del siglo XX" en Antonio Padilla, et. al., *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*, Cuernavaca, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, ediciones mínimas

Ramírez, Martha (2008): "Del nacimiento al matrimonio. Un estudio de la infancia en el México prehispánico y la comunidad nahua contemporánea" en Ana Vera y David Robichaux (comp.) *Familias y culturas en el espacio latinoamericano*, México, Universidad Iberoamericana.

Ramos, Carmen (2005): "Entre la ley y el cariño. Normatividad jurídica y disputas familiares sobre patria potestad en México (1873 – 1896)" en Bárbara Potthast y Sandra Carreras (eds.) *Entre la familia, la sociedad y el Estado. Niños y jóvenes en América Latina (siglos XIX y XX)*, Frankfurt, Iberoamericana, Vervuert.

Razo, José Luis (1986) Guadalajara, Gobierno de Jalisco, Secretaría General Unidad Editorial, Guadalajara, Jalisco.

Red por los Derechos de la Infancia en México (2005): *¿Cuenta la infancia en México? Diagnóstico sobre Fuentes de Información de la Infancia y sus Derechos en México*. México, D.F.

\_\_\_\_\_ (2005): Infancias mexicanas: Rostros de la desigualdad, Informe Alternativo para el Comité de los Derechos del Niño de la Organización de Naciones Unidas 1999 – 2004. México, D.F.

\_\_\_\_\_ (2008): *La infancia cuenta en México*, México, DF.

\_\_\_\_\_ (2009): *La infancia cuenta en México*, México, DF.

Restrepo, Estela (2007): "El concertaje laboral de los niños abandonados en Bogotá 1642 – 1885" en Pablo Rodríguez y María Emma Mannarelli, *Historia de la infancia en América Latina*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.

Reyes, Oscar. (2007) "La apropiación cultural de la ciudad por la niñez tapatía en los albores del siglo XX", Herrera Fera, María de Lourdes (coord.) *Estudios sociales sobre la infancia en México*, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 119 – 158.

\_\_\_\_\_ (2008): "Escuela y vida infantil en México entre los siglos XIX y XX" en Antonio Padilla, et. al., *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*, Cuernavaca, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, ediciones mínimas.



Ricard, Marí et al. (2010): "Propuesta de Análisis Fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista" en Revista de Ciencias de la Educación, junio, pp. 113 – 133 en <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut>

Riquer, Florinda (coord.) (1998): *La niñez de hoy es la mujer del mañana. Estado de la discusión sobre la niñez mexicana*. México, DIF, GIMTRAP, UNICEF.

Riviere, Helene (1973) Guadalajara y su región. Influencias y dificultades de una metrópoli mexicana. Traducción Carlos Montemayor y Josefina Anaya. México, D.F., Secretaría de Educación Pública.

Rodríguez - Breitman, M. (1994) "La construcción social de la infancia delincuente", Buenos Aires, Nueva Sociedad, Núm. 29 (Infancia y vejez. Castigo y margen), pp. 152 – 163 (consultado en el portal electrónico de Nueva Sociedad <http://www.nuso.org/> )

Rodríguez, Eugenia (2005): "¿Víctimas o inocentes? Crimen juvenil y abuso sexual en Costa Rica en los siglos XIX y XX" en Bárbara Potthast y Sandra Carreras (eds.), *Entre la familia, la sociedad y el Estado*, Frankfurt, Iberoamericana y Vervuert.

Rodríguez, Hernán, (2008): "Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas", Revista Educación y Desarrollo Social, D.C., Volumen II, Núm. 1, Enero a junio, Colombia.

Rodríguez, Iván (2007): *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Rodríguez Pablo y María Emma Mannarelli (2007) *Historia de la infancia en América Latina*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.

Rodríguez, Rubén (2006): "La obesidad infantil y los efectos de los medios electrónicos de comunicación" en Investigación en Salud, agosto, año/vol. VIII, número 002, Guadalajara, México, Universidad de Guadalajara, pp. 95 – 98.

Rojas, Jorge (2007): "Los niños trabajadores en la industria de Chile" en Pablo Rodríguez y María Emma Mannarelli, *Historia de la infancia en América Latina*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.

Rojas, Humberto (1999): "Promoviendo la participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes: Las experiencias de Aquitania y CORABASTOS, Colombia" en Abegglen, Bernadette (comp.), *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Actas del Seminario 7 y 8 de diciembre en Bogotá, UNICEF, Centro Internacional para el Desarrollo del Niño, Florencia.

Ruiz O., José Ignacio (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao.

Ruiz, Julio (2008): "Una historiografía de la infancia obsoleta: no una, sino varias infancias" en Antonio Padilla, et. al., *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*, Cuernavaca, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, ediciones mínimas

Safa, Patricia (2000): "El estudio de las identidades vecinales: una propuesta metodológica" en Dossier, número 19, verano, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

Salinas, René (2007): "El abandono infantil en Chile" en Pablo Rodríguez y María Emma Mannarelli, *Historia de la infancia en América Latina*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.

Sánchez, Christian (2007): "La instrucción elemental en el Hospicio de Pobres de la ciudad de Puebla, 1826 – 1862" en Lourdes Herrera (coord.), Estudios sociales sobre la infancia en México, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Sanders, Betty (sin fecha): Construcción social del concepto psicológico de ciudadano.

Santiago Rodrigo (2009): "Ciudadanía Cosmopolita y globalización. Una revisión del pensamiento kantiano". Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política, n° 9, enero. pp. 5 – 20.

Santiago, Zoila (2007): "Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia" en Takwá, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara, Núms. 11 – 12, Primavera – Otoño 2007, pp. 31 - 50

Sauri, Gerardo (Coord.) (2005): *Informe Alternativo al Comité de los Derechos del Niños de la Organización de las Naciones Unidas 1999 - 2004*, México, Red por los Derechos de la Infancia en México.

Sauri, Gerardo (2009). *Participación infantil: Derecho a decidir. Guía metodológica conceptual para acompañar experiencias de participación infantil*. México. Red por los derechos de la Infancia en México.

Save the Children (2005): *Alas rotas: Niños y niñas en conflictos armados*, Madrid, Save the Children.

Schütz, Alfred (1974): *Estudios sobre teoría social*. Compilador: A. Brodersen, Buenos Aires, Amorrortu.

Schütz, Alfred (1993): *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona, Paidós.

Schütz, Alfred (1995): *El problema de la realidad social*. Compilador: Maurice Natanson, Buenos Aires, Amorrortu.

Schütz, Alfred y Thomas Luckmann (2003): *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Amorrortu.

Segovia, Rafael (1975): *La politización del niño mexicano*, El Colegio de México, México.

Soler, Alcira (2008): "Infancia y exclusión en el México porfirista en los estados de Chiapas y Oaxaca" en Antonio Padilla, *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*, México, Casa Juan Pablos, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tejada, Luis (2009) *La participación en el imaginario y en la experiencia de los niños, niñas y adolescentes*, en Figueroa, Elvira (coord.) *Participación de Niños y Niñas- Balance a los veinte años de la convención*, IFEJANT, Lima

Tonucci, Francesco (1996): *La ciudad de los niños*, Buenos Aires, Losada.

Torres, Mariano (2007): "La infancia en la élite porfirista: Los niños Maurer (1871 – 1890)" en Lourdes Herrera (coord.), Estudios sociales sobre la infancia en México, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Torres, Rafael (2004) *Revolución y vida cotidiana: Guadalajara, 1914 – 1934*, México, D.F., Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.



Tuñón, Julia y Tzvi Tal (2007): "La infancia en las pantallas fílmicas latinoamericanas: entre la idealización y el desencanto" en Pablo Rodríguez y María Mannarelli (coord.), Historia de la infancia en América Latina, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.

UNICEF (1980 – 2009): Estado Mundial de la Infancia.

\_\_\_\_\_ (2000): La participación de los niños y los adolescentes en América Latina y el Caribe. Hacia una sociedad democrática. Documento para discusión en la V Reunión Ministerial Americana sobre Infancia y Política Social. Kingston, Jamaica. Octubre 9 – 13.

\_\_\_\_\_ (2002): *Pobreza y exclusión entre niños urbanos*, Digest Innocenti, N° 10 – Noviembre. Centro de Investigación Innocenti, Florencia. Edición de 2005.

\_\_\_\_\_ (2004): *Una mirada a las Cumbres Iberoamericanas*. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. ([www.UNICEF.org/colombia/newsletter/octubre-04/mirada.doc](http://www.UNICEF.org/colombia/newsletter/octubre-04/mirada.doc))

\_\_\_\_\_ (2005): *Pobreza infantil países ricos*, Innocenti Report Card 6, Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia.

\_\_\_\_\_ (2005): Educación para la ciudadanía. Madrid. Consultado en: <http://debateeducativo.mec.es/documentos/unicef.pdf>

\_\_\_\_\_ (2007): *Pobreza infantil en perspectiva: Un panorama del bienestar infantil en los países ricos*, Innocenti Report Card 7, Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia.

\_\_\_\_\_ (2008): *El Estado Mundial de la Infancia 2009. Salud materna y neonatal*. Nueva York, EEUU, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

\_\_\_\_\_ (2009): *Una mirada hacia la infancia y la adolescencia en México. Primer premio UNICEF 2008*, México.

\_\_\_\_\_ (2009): Informe Anual 2008, UNICEF México.

<http://www.UNICEF.org/mexico/spanish/informeUNICEF2008finalbaja.pdf>

\_\_\_\_\_ (2011): Inversión pública en la infancia y la adolescencia en México. Versión actualizada 2008 – 2011. México

UNICEF, DIF (1999): *Estudio de Niñas, niños y Adolescentes Trabajadores en 100 ciudades*. México.

\_\_\_\_\_, DIF (2000): *Programa para la prevención, atención, desaliento y erradicación del trabajo infantil urbano marginal*, México, 2000.

Valdés, Ma. Guadalupe (2009): Depósitos de sentido educativo y procesos de negociación del docente universitario frente a la renovación curricular del ITESO", Tesis doctoral de Educación, Guadalajara, Jalisco, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, ITESO.

Valencia, Jorge. "Reconocimiento legal sobre participación de la infancia" en Figueroa, Elvira (coord.) (2009): Participación de Niños y Niñas. Balance a los veinte años de la Convención, IFEJANT, Lima.

Vall, Oriol (2006): "Pediatria social o el valor del contexto" en María Guadalupe Vega López y Guillermo Julián González Pérez (coord.) Infancia, sociedad y salud, Guadalajara, Jalisco, Universidad de Guadalajara, Organización Panamericana de la Salud.

Van, Jan (1995) ¿Qué piensan los niños y las niñas sobre su familia? Madrid, Ministerios de Trabajo y Asuntos Sociales.

Velázquez, Raúl (2009): "Hacia una nueva definición del concepto "política pública" en Desafíos Núm. 20, Semestre 1, Bogotá, Colombia.

Vergara, Otto (2007): "Ritos de paso en tiempos de guerra: el reclutamiento de niños, niñas y jóvenes en el conflicto armado en Colombia" en Pablo Rodríguez y María Mannarelli, *Historia de la infancia en América Latina*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.

Vidales, Mayra (2007): "La infancia ultrajada: normatividad y práctica judicial en Sinaloa ante la violencia sexual contra menores (1877 – 1910)" en Lourdes Herrera (2007), *Estudios sociales sobre la infancia en México*, Puebla, Benemérita Universidad de Puebla.

Vizcarra Ivonne y Nadia Marín (2006): "Las niñas a la casa y los niños a la milpa: La construcción social de la infancia mazahua", *Convergencia*, enero – abril, Vol. 13, Núm. 040, Universidad del Estado de México, Toluca, pp. 36 – 67.

Wade, R. H. (2001) "La creciente desigualdad en la distribución del ingreso", *Finanzas & Desarrollo*, núm. 38, volumen 4.

Zárate, Laura (2006): "Hábitos televisivos en niños de 1 a 5 años de edad y su relación con los problemas de conducta" en *Procesos Psicológicos y Sociales*, volumen 2, N° 1. Universidad Veracruzana.

Ziccardi, Alicia. Los actores de la participación ciudadana. Instituto de Investigaciones sociales, UNAM

Zorrilla, Leopoldo (2003): "El sector rural mexicano a fines del siglo XX" *Comercio Exterior*, Vol., 53, Núm. 1, enero. México.

# ANEXOS

## Transcripción de entrevistas según credencial de acceso

En las siguientes páginas se comparten algunos ejemplos de las transcripciones de las entrevistas llevadas a cabo con los cuatro grupos infantiles en el año 2012. Como se recordará se seleccionaron dos zonas de la ciudad, popularmente reconocidas como históricamente distintas, pero representativas de la cultura tapatía. Dos escuelas de cada zona, una del sector público y la otra, del privado, sumando 41 niños y niñas del sexto grado de primaria (entre 11 y 12 años de edad), 21 de los cuales fueron niñas; sin embargo no se hizo distinción de género en las respuestas. Por razones de confidencialidad y por así haberlo acordado con los grupos entrevistados, sus nombres y el de sus escuelas fueron omitidos.

En su lugar, se caracterizó cada escuela y zona con un metal, relacionándolo metafóricamente el tipo de metal con el acceso que tienen los niños y niñas a los bienes privados, lo cual está relacionado con el poder adquisitivo de los padres de familia. A mayor valor del metal, menor dependencia de cubrir sus necesidades a partir de las políticas públicas del gobierno local. (Supra. P. 304). Se incluyen los testimonios de 5 niños y 5 niñas que mediante la descripción de sus dibujos y entrevistas expresaron sus opiniones. Para el dibujo se les pidió que dibujaran su ciudad. La entrevista consistió en las siguientes preguntas básicas y a partir de las respuestas se pudo haber hecho otras preguntas para comprender mejor lo que cada niño o niña quería expresar:

- ¿A dónde van los niños como tú cuando no van a la escuela?
- ¿Cuáles son los problemas que los niños como tú piensan que hay en la ciudad?
- ¿Cómo te enteras de esos problemas?
- ¿De esos dos problemas, qué crees que pueden hacer los niños como tú para solucionarlos?
- ¿Qué es lo que más te gusta de tu ciudad y lo que menos?
- ¿Hay algo más que quieras agregar?

Cada testimonio se identifica por la letra que corresponde al metal de acceso a los servicios y bienes de la ciudad (Supra. Capítulo 4) y el turno en el que fue entrevistado.

#### 10.1.1. Aluminio – Escuela Pública del Barrio de Analco

A: 1



¿Cuéntame, ¿Qué dibujaste cuando te pedí que dibujaras tu ciudad??  
Pues el parque de Analco, aquí está la cancha de basket, la papelería, la calle, la fuente, la estación de policía y un árbol.

¿Hay algo más que te hizo falta dibujar de tu ciudad? mmmm.... No

Cuando los niños como tú no están en la escuela, ¿qué hacen?  
Salir a jugar y hacer la tarea y ver la tele.

¿Y a dónde van? Pues yo, a montar a caballo, allá por El Salto.

¿Hay algún otro lugar que se te ocurra que van los niños como tú? No

¿Qué problemas crees que tiene la ciudad y que le importan a los niños como tú?  
Que hay mucho robo, mucho secuestro y mucho peligro

¿Te ha tocado verlo o vivirlo? No, no

¿Te ha tocado que alguien que tú conozcas lo haya vivido? mmmm... no

Y cómo entonces te enteras que están estos problemas? Por la tele, por los periódicos o por la escuela

¿Qué les dicen en la escuela? De que tengamos mucho cuidado, que ya no nos quedemos en el parque, así, que vengan por nosotros.

Y después de que les dijieron eso, ¿qué ha cambiado? Pues a los niños les da menos seguridad, y por eso ya vienen sus papás por ellos.

¿Qué otro problema ves aquí en la ciudad que sea importante para los niños como tú? Pues ya.

¿Qué crees que pueden hacer los niños como tú para resolver los problemas que mencionas de: inseguridad, de robo, delincuencia? Pues que ya no estemos mucho tiempo en la calle, que salgamos con nuestros papás, pues ya, que tengamos mucha seguridad

¿Algo más que quieras agregar? No

Qué es lo que más te gusta de tu ciudad? Lo que más me gusta de mi ciudad es el parque de Analco y lo que menos me gusta, pues... nada... todo me gusta.

¿Algo más que quieras decir? Pues no.

**A: 4.**



Cuando te pedí que dibujaras tu ciudad, hiciste este dibujo, Cuéntame, ¿Qué fue lo que dibujaste? Yo dibujé la fuente de Analco que viene siendo la de aquí, del Parque de San José, y unos niños jugando con una pelota, unos árboles y una carretera y también un carro. Dibujé la fuente que a veces hay agua y a veces no hay agua. Dibujé que aquí parece que cuidan niños.

¿Por qué crees que ahí cuidan niños? Porque está muy grande y dice quien sabe cómo, creo que sí. ¿Has visto que entran niños? No, pero se ve-

Acá me equivoqué, ésta no era una casa, sino un local que venden tacos. Y ya.

¿Hay algo más que te hizo falta dibujar de tu ciudad? No

Cuéntame, ¿Qué hacen los niños como tú cuando no están en la escuela, por las tardes y los fines de semana, en dónde o a dónde van? A veces, cuando salen se reúnen mucho en el parque de aquí y empiezan a jugar, también los de secundaria. Van a platicar. Pueden irse al Parque de San Sebastian, se pueden juntar también en el quiosco.

¿Y a dónde van? Pues nomás van a esos dos parques. Y cuando no están en el parque, están en sus casas o con un amigo.

¿Qué problemas crees que tiene la ciudad y que le importan a los niños como tú? Pues aquí, por las noches se pone muy feo, porque hay mucho, cómo dicen? “Lacra”, son gente que fuman y se ponen ahí sentados, si los llegas a ver te empiezan a decir cosas. Se ponen aquí, he visto varios. Se ven muy raros por la marihuana. Hay varios que salen por algunos lados, sentados.

¿Por qué es un problema el que hay lacras? Unos no le hacen nada, pero no sé, te hacen cosas así.

Si no te hacen nada, ¿por qué son un problema? Porque sabe, te empiezan a decir: “toma esto, fuma esto” y uno dice que no y te obligan a la fuerza

¿Te ha tocado verlo o vivirlo? No sé, me lo han contado. Te ha pasado a a ti? No, me ha pasado, mi papá me dice que hay muchos de esos, en algunos lados.

¿Qué otro problema ves aquí en la ciudad que sea importante para los niños como tú? Pues la contaminación, puede ser lo de las palomas, porque se ven mal los asientos por el popó. La suciedad del ambiente.

¿Qué crees que pueden hacer los niños como tú para resolver los problemas que mencionas? Sobre las palomas, no hay nada que hacer mas que limpiarlas. Y de la drogadicción, cómo decir, si llegas a ver a un policía pues le dices que se la lleve a otro lado o que la quite porque si no hay muchos niños chiquitos y los pueden obligar y caen a hacerse adictos

¿Algo más que quieras agregar? No

¿Qué es lo que más te gusta de tu ciudad y qué es lo que menos de gusta de ella? Los que más me gusta es todo es el mercado del Rizo y las escuelas, pero no me gusta que tienen una cancha (se refiere al patio) pero no la usamos más que para educación física.

¿Y de lo que menos te gusta? Antonio Bravo hay muchos carros y uno no puede pasar mucho. Un día vi en el Banco de Banamex que uno quiere pasar

Otra cosa que no me gusta es cómo es que los papás dejan a los niños ver esa situación, de los que roban y sacan las partes de los coches y los matan. Cómo te enteraste de eso? Me lo dijo mi papá, es que no me dejan salir. Por qué? Porque pueden robarme y todo eso

¿Algo más que quieras decir? No

**A: 5.**



Cuando te pedí que dibujaras tu ciudad, hiciste este dibujo, Cuéntame, ¿Qué fue lo que dibujaste? Es el barrio de Analco, es un árbol que esta a un lado, era una palmera y esta es la fuente que está en el parque. Esta es una montaña que se ve a lo lejos, el cerro del 4, pues, y las nubes y una jardinera y el sol.

El otro día que te pedí que dibujaras tu ciudad?, hiciste este dibujo, ¿hay algo que le haya hecho falta para que se vea tu ciudad?

Yo pienso que sí, no sé, carros, calles, tan siquiera un edificio y personas

Cuando los niños como tú no están en la escuela, ¿qué cosas hacen? Algunos se ponen a dibujar, a algunos les gusta leer, a mí me gusta leer mucho, como el libro de Analco.

Un niño de mi salón le gusta mucho dibujar. ¿Y a dónde van los niños ?

Yo, pues voy al centro con mi familia, voy al Parque Morelos a los juegos, a la pista de hielo. Y los demás amigos también, si no van ahí, van a otro parque a jugar, por ejemplo, nos reunimos cada semana o cada mes a jugar aquí al parque de Analco, y ahí jugabos futbol, basketbol a lo que queramos.

¿Y ya tienen fecha? Sí,

¿Y se organizan los niños o alguien los organiza? Nosotros nos ponemos de acuerdo

¿Niños y niñas o sólo niños? Niños y niñas. Las niñas nomás quieren jugar voley, es un desbarajuste, unos quieren voley, basket, futbol. Los niños quieren futbol, a mí no me gusta el futbol, lo que sí me gusta es el basket. Y todas las niñas quieren jugar voley. Nos ponemos de acuerdo, de esta hora a esta hora vamos a jugar voley y de ésta vamos a jugar futbol.

Cuéntame, ¿Qué fue lo que dibujaste? Es el barrio de Analco, es un árbol que esta a un lado, era una palmera y esta es la fuente que está en el parque. Esta es una montaña que se ve a lo lejos, el cerro del 4, pues, y las nubes y una jardinera y el sol.

¿Qué problemas crees que tiene la ciudad y que le importan a los niños como tú? Tanta delincuencia y no sé, la inseguridad porque uno ya no puede salir a la tienda, por que lo asaltan o equis cosa

¿Te ha tocado que te asalten a ti? Ay, no, pero una vez iba a la tienda y se bajaron unos señores con pistola, yo me escondí donde se guardan los trapeadores, y bajaron a comprar unas cervezas y sí me asusté mucho, estaba temblando y me dijo mi mamá, qué pasó y le dije que se metieron unos a pensar que iban a asaltar la tienda, pero no, entonces mi mamá marcó a la policía, pero nunca llegó.

¿Y no eran ellos policías? No, eran personas así normales, como narcotraficantes. ¿Y te ha tocado que niños como tú vivan esa experiencia? Sí, Mayra. Y también Jonathan una vez iba a la tienda y se agarraron a balazos, entre las calles Abasolo y Clavel. Ahí hay muchos vagos, esa calle se agarraron a balazos y a mi amigo le tocó, ver y me dijo que vio que a una señora le tocó un balazo en la pierna, que se escondió en un carro, y en el carro que estaba él le dieron un balazo en el vidrio.

Y qué otro problema crees que haya? La contaminación

¿Y en qué ves la contaminación? En los carros, los trailer por mi casa siempre pasan muchos trailers porque hay una casa de enlace del PRI, siempre les traen cobijas y pelotas a los niños. Tiran mucho smog, los trailers y los carros

Y qué otro problema ves que tiene tu ciudad? La inseguridad de la policía, porque en el colegio Martínez Negrete, el otro día se quisieron meter a secuestrar a un niño, y los policías se habían ido a desayunar y llegaron ya a la salida

¿Y lo secuestraron? No, lo iban a secuestrar, pero la madre, la directora le dijo que en caridad de Dios no hiciera eso, que se fuera a confesar y no sé que tanto, y ya le marcaron a la policía, pero ya llegó hasta el último.



¿Quién te contó eso? Un amigo que va a ese colegio, el vio todo porque fue al baño, eran cuatro y mi amigo se escondió en una planta, en un árbol y le tocó ver todo.

Y cuándo fue eso? Hace tres semanas

¿Algún otro problema? No, es todo

Ante todos estos problemas ¿Qué crees que pueden hacer los niños como tú para solucionarlos?

Tener mucha precaución, que siempre a la hora de salida de la escuela que vengan sus papás por ellos y que los traigan a la escuela porque cuando estaban diciendo que los ZETAS estaban secuestrando a los niños de las escuelas, pues a mí me tocó irme solo, y me encontré a un señor que iba pasando, era pelón e iba jugando, tenía una navaja e iba al lado de mí, y yo nada más me acerqué al módulo de policía y ahí me quedé y se quedó sentado y tenía una navaja y yo pensé que me iba a hacer algo y asustado me metí al templo y le dije a la señora de la notaría que si me podía quedar ahí porque un señor me estaba siguiendo con una navaja, y sí llegué bien asustado y ya después me tuvieron que llevar a mi casa y mi mamá no se había enterado de eso y me dijo “por qué llegas tan tarde?” me dice y has de cuenta que estaban diciendo que los Zetas estaban secuestrando a los niños y mi mamá se puso nerviosa y ya no quería que saliera para ningún lado y muchos de mis amigos venían por mí a mi casa para que fuera al parque, y decía que no, a mí me daba miedo y se reían de mí, decían que no era cierto y que no pasaba nada

¿Y ahora ya volviste a salir? Sí, poquito. Porque allá por la casa de mi tía, dijeron que mataron a dos niños de kinder, me platicó mi tía que en el centro de Miravalle estaban dos niños sentados en la banca que no se movía, pasaron unas señoras y vieron que tenían moscas, le llamaron a la policía y se acercaron y olían feo los niños, y dijeron que estaban muertos, entonces los policías a la hora de agarrarlos y meterlos al camión de SEMEFO se les cayó la cabeza, se les cayó al piso. Me lo contó mi tía que iba pasando por ahí y vio todo.

¿Y qué más pueden hacer los niños para solucionar estos problemas? No buscar problemas porque hay muchos niños en mi salón que se creen mucho y a la hora de hacerlo ya no son tan machitos. Un niño de mi salón, me han asaltado, y dice así, inventa cosas, entonces, Mayra, una niña de mi salón le dijo, a ver ve solo a una tienda en Abasolo y dijo pues sólo yo no voy, y le preguntamos te han asaltado, y dijo que sí, como 20 veces. Y le preguntamos que qué le habían quitado, alhajas, joyas y así, pero nada más eso, que tengan precaución para que no les pase nada.

¿Y de la contaminación qué pueden hacer? Que le digan a sus papás que no utilicen tanto el carro o que usen bicicletas para que no haya tanta contaminación, Ah! También otro problema es el desperdicio de agua. Dónde lo ves? Hay un señor afuera de mi casa que lava su carro cada tercer día o cada dos días, no sé, lo lava con su manguera en lugar de con una cubeta, a manguerazos lo lava. Y mi vecina tira un montón de agua, haga de cuenta, lava el baño y lo tira a la calle en vez de

no sé, tirarla a la pila o no sé, al baño, pero la tira a la calle y yo he visto mucha gente que sí la tira. Entonces como enfrente de la casa hay una casa social donde antes daban catecismo nos podemos meter ahí a jugar fútbol, y la tercera vez que me metí a ahí me dijeron: jugamos guerra de globos? Y les dije no pues sí, pero cómo, con agua? Sí, yo pensé que iban a ser tres o cinco, pero no, compraron 2 bolsas de globos y gastaron un montón de agua, el recibo llegó de cinco mil, y el padre lo tenía que pagar y nunca lo pagaron y cortaron el agua. Y qué hicieron? Nada

Y esa misma casa, la grafitiaron, ya está grafitada. Y quién vive en esa casa. Nadie, antes daban catecismo ahí, pero como la señora decía que se le aparecían no sé, se le aparecían, a la hora que estaba dormida, sentía que se le subían, entonces se fue a vivir a otra parte y ahí dejó la casa.

Y cómo es que se meten? Yo creo que se brincan, pero no sé, hay rejas eléctricas.

¿Qué es lo que más te gusta de tu ciudad y qué es lo que menos de gusta de ella? Lo que más me gusta de mi ciudad es que hay muchas áreas verdes muy divertidas donde podemos jugar todos los niños y que hay muchos lugares donde podemos ir con la familia. Cómo cuáles? La área recreativa, el parque metropolitano, la pista de hielo, así, muchas cosas, el teatro, es lo que más me gusta, que hay muchas cosas para convivir con la familia

Y lo que menos me gusta es que siempre los políticos dicen, algunos, por ejemplo Aristóteles, dijo: en la escuela Lucio Blanco vamos a regalar computadoras y nunca nos regalaron, entonces a los niños que cursaron el sexto año les iban a regalar una laptop, supuestamente. Siempre prometen, pero nunca cumplen. Y allá por mi casa dijeron que iban a hacer una funeraria y no hicieron nada, y fue Aristóteles ahí en la casa de enlace donde le digo y nunca fue, todos los vecinos estamos esperando y no, nunca se hizo la funeraria, la iban a hacer ahí en la casa social donde le digo, pero no, nunca la hicieron

¿Algo más que quieras decir?

No

**A:6**



El otro día cuando te pedí que dibujaras tu ciudad, tú hiciste este dibujo, Cuéntame, ¿Qué fue lo que dibujaste? Pues esta es una cancha donde están para jugar basketball, acá está el árbol que casi no tiene pasto, por eso le puse amarillo y este es un cancelito que hay como una jardinera que es la que está ahí adentro, que es la que no tiene pasto. El árbol, los árboles están muy grandes, unos están cuidados y otros no. Y la fuente unas veces está limpia y otras no. Y por eso la dibujé así. Acá, ésta es el agua, nomás que no me salió. Y el sol porque a veces está bonito el día o a veces está lluvioso.

¿Hay algo más que te hizo falta dibujar de tu ciudad? mmm... nada más bancas.

Cuando los niños como tú no están en la escuela, ¿qué hacen? Pues yo a veces me salgo a jugar voleybol con mis hermanos o unos amigos

¿A dónde? A fuera de mi casa. ¿En la calle?  
No, vivo en una privada y ahí adentro jugamos

¿Y a dónde más van?

Pues cuando salgo a veces me voy con mis tías, o así mi mamá nos lleva a caminar al centro o al parque

¿Qué problemas crees que tiene la ciudad y que les importan a los niños como tú?  
¿Qué problemas tiene tu ciudad? Está muy sucia, los árboles no están bien cuidados, ni los pastos ni el agua.

¿Qué otros problemas tienen? Pues que los lugares están así, muy grafiteados por todos lados.

¿Algo más? No

Ante estos problemas que mencionas ¿Qué crees que pueden hacer los niños como tú para resolver estos problemas. Pues ayudar a que no tiren basura y a que no pisen las áreas verdes, a cuidar bien el agua y a no desperdiciarla

¿Algo más que quieras agregar? No

¿Qué es lo que más te gusta de tu ciudad y qué es lo que menos de gusta de ella? Lo que más me gusta es pues los juegos que hay en las canchas para jugar en los parques, las canchas de basketbol para jugar en el fútbol, eso.

Y lo que menos te gusta? Que las bancas del parque de Analco están descuidadas y el pasto.

¿Algo más que quieras decir? No

### **Cobre – Escuela Privada del Barrio de Analco**

C: 1



Cuéntame qué fue lo que dibujaste:

“Dibujé una mañana en domingo, que hay pocos carros, hay bicicletas y algunos lugares están cerrados: las escuelas y los edificios. Los hospitales están abiertos. Dibujé los pájaros por la naturaleza y dibujé las nubes porque están en la mañana. Dibujé los árboles porque es una ciudad que tiene muy poca contaminación... y ya”

Pregunta 1: ¿Qué hacen los niños como tú cuando salen de la escuela, los fines de semana o en las vacaciones?

“Van a los parques, al cine, a comprar cosas, a sus casas. Otros salen en bici a la calle y salen a pasear a sus mascotas. En algunos parques tienen rampas para

patinar... también estoy en mi casa. Yo lo primero que hago es mi tarea y luego como. Tengo un patio grande, me pongo los patines y patino ahí. Entre semana juego con los niños de mi cuadra. En las vacaciones, algunos van a la playa y a los hoteles. Yo, por ejemplo, voy al DF porque tengo familia, juego con mis primos y primas”.

Pregunta 2: ¿Qué problemas de tu ciudad crees que les interese a los niños como tú?

“Yo he oído que la contaminación y el medio ambiente por sí hacen daño. Y la inseguridad por los secuestros, robos y cosas así”

Pregunta 3: ¿Cómo crees que los niños como tú participan en la solución de esos problemas?

“Yo digo que tita la basura en los botes y separar la basura” (Y sobre la inseguridad)... no sé”

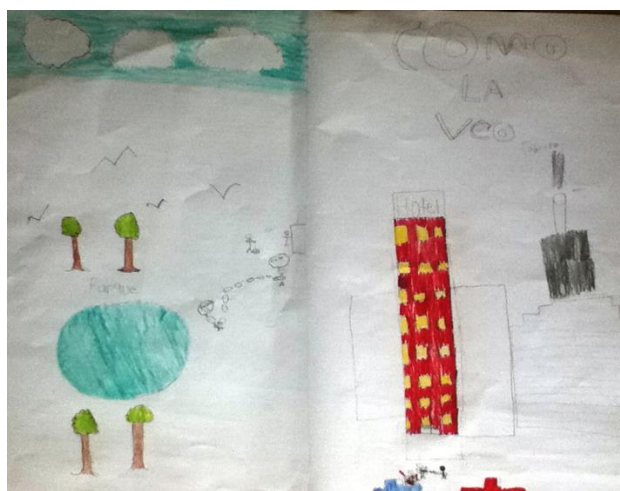
Pregunta 4: ¿Qué es lo que más te gusta de tu ciudad?

“La gente es tranquila y agradable. Es limpia la gente, muchas barren su basura y la ponen en su bote. Y por aquí no pasan muchos carros

Pregunta 5: ¿Qué es lo que menos te gusta de tu ciudad?

Mi vecinos que tienen un perro y mi papá barre y trapea, y yo le ayudo, luego viene el perro y ensucia. Ah! Y un vecino que pone la música alta en la noche, no me puedo dormir y me tengo que despertar para ir a la escuela.

C: 5



Cuando te pedí que dibujaras tu ciudad, hiciste este dibujo. Cuéntame qué fue lo que dibujaste.

Pienso que no hubiera rateros y un espacio libre para que los niños jueguen con los adultos y que ya no contaminen tanto el ambiente. Acá, dibujé los hoteles que están muy decaídos y las fábricas que contaminan, y hay rateros que matan a gente y carros que contaminan también.

¿Por qué dices que los hoteles están decaídos?

Es que allá por mi casa hay muchos hoteles que están muy feos.

También qué ves de tu ciudad?

Que hay parques

Algo más que me quieras decir?

No

Cuando los niños como tú no están en la escuela, ¿a dónde van? ¿qué hacen?

Van al parque, hacemos retas. Jugamos videojuegos. ¿En dónde juegan los videojuegos? En la casa. ¿Y los fines de semana a dónde van? Al cine, a las plazas.

Para los niños como tú, ¿cuáles crees que son los principales problemas que tiene la ciudad?

Las fábricas, los rateros y la contaminación. Las fábricas porque contaminan mucho.

¿Cómo te enteras de estos problemas?

(Contaminación por fábricas) Oigo en la tele y los adultos. ¿Qué dicen los adultos? Que cuando hay una fábrica cerca, contamina mucho el ambiente y eso nos afecta nuestra capa de ozono.

(Rateros) En las noticias

(Contaminación) A qué te refieres? La gasolina, las alcantarillas. Cómo te enteras? Cómo la explosión de Gante? La del 22 de abril? Sí. Y cómo te enteraste de esto? Por mi papá.

¿Qué pueden hacer los niños como tú para solucionar esto problemas?

No apoyar las fábricas ni ser rateros. Así, que necesitan dinero, pues que se pongan a trabajar. ¿Quiénes? Los niños, cuando ya estén adultos. A los rateros, denunciarlos, si es algún familiar o algo. Y de las fábricas, no apoyar las fábricas, no abrir más fábricas.

¿Qué es lo que más te gusta de tu ciudad y qué es lo que menos?

Lo que más me gusta son los árboles y lo que menos me gusta es la contaminación.

C: 6



Cuando te pedí que dibujaras tu ciudad, hiciste este dibujo. Cuéntame qué fue lo que dibujaste.

En el primer dibujo, dibujé cómo es que veo mi ciudad, a veces la veo sucia por la basura, la contaminación y a veces los policías, la corrupción que se vive en esta ciudad. También el desgaste, la contaminación automovilística también no sólo afecta a los árboles, sino también a las personas y a nuestro cielo.

¿Cómo te enteras de estos problemas?

Aparte de verlo en las noticias y también lo veo con mis propios. Lo de la contaminación lo he visto muchas veces, ¿y lo de los rateros? Nada más en la televisión.

Y qué más dibujaste? En el otro dibujo, es cómo la quiero ver, limpia, con más seguridad, sin corrupción y que en lugar de que se use tanto el automóvil se use más la bicicleta y transcursores que no dañen el ambiente

Algo más que quieras agregar de tu dibujo? Nada más

Cuando los niños como tú no están en la escuela, ¿a dónde van? ¿qué hacen?

Pues a veces en los parques jugando, o en sus casas, solos viendo la tele o jugando maquinitas. ¿En dónde, en su casa? Afuera, en las tiendas. ¿Y los fines de semana o vacaciones? A cursos de verano o con sus abuelos.

Para los niños como tú, ¿cuáles crees que son los principales problemas que tiene la ciudad?



Principalmente sería los problemas de la contaminación y el robo y asesinatos

¿Qué pueden hacer los niños como tú para solucionar esto problemas?

Pues no creo que haya mucho que los niños puedan hacer en cuanto a los robos y asesinatos, pero en cuanto a la contaminación creo que ellos pueden contribuir en decirle a las personas adultas y otras personas lo importante que algún día será cuidar el medio ambiente.

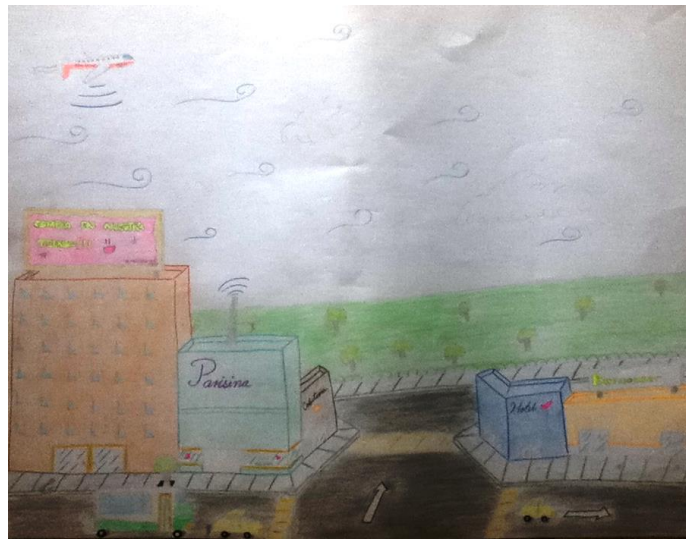
¿Qué es lo que más te gusta de tu ciudad y qué es lo que menos?

Lo más que me gusta es que es un lugar muy bello y que las personas deberían aprovecharla más y no destruirla poco a poco. ¿En qué sentido es muy bello? Muy bello en sentido de que me agrada todo Guadalajara. Y lo que menos te gusta? Que a veces las personas sean tercas, que no entiendan, que no ayuden a mejorar el ambiente de su ciudad, su imagen que era antes. ¿Me puedes dar un ejemplo de esto? Cuando alguien sabe que alguien hizo algo malo, un robo un secuestro tienen miedo de decirle a las autoridades porque creen que les puede pasar eso a ellos o a sus familias ¿Y eso está mal, crees que deberían decirles? Sí.

Algo más que quieras agregar?

No

C: 9



Cuando te pedí que dibujaras tu ciudad, hiciste este dibujo. Cuéntame qué fue lo que dibujaste.

Pues puse alguna basura, que casi no se nota, que es todo lo que está pasando ahorita. Puse un parque que nos está ayudando a respirar. Puse varias tiendas, este banco, un hotel, tienda de telas y de comida. ¿Quiénes van a esas tiendas? Por



ejemplo, la gente que va a la Parisina que quiere hacer ropa o manteles, no sé.  
¿Esto es algún lugar en especial? En el Centro.

Y el parque es alguno en especial? Pues no exactamente

Puse un avión, nada más que no alcancé a escribir que está promocionando a Aristóteles, yo no le voy ahí, pero bueno. Y puse esta antena que está mandando señales.

¿Algo más que quieras comentar de tu dibujo? No

Cuando los niños como tú no están en la escuela, ¿a dónde van? ¿qué hacen?

A la casa, hacen la tarea, se entretienen un poco en la computadora. ¿Y cuando salen de sus casas, a dónde van? Al parque, al cine.

Para los niños como tú, ¿cuáles crees que son los principales problemas que tiene la ciudad?

Por ejemplo que hay mucha contaminación, mucha delincuencia.

¿Cómo te enteras de estos problemas?

Por ejemplo que antes no había tanta basura y ahora sí. Que se tapan mucho las alcantarillas. ¿Te ha tocado verlo a ti? Sí, si lo veo

Y de la delincuencia. Por ejemplo, antes en mi casa casi no ocurría nada pero últimamente cerca de ahí ocurre que hay muchos muertos y roban mucho.

¿Cómo te enteras que hay muchos muertos y roban mucho?

Porque se escuchan mucho las sirenas de la policía.

Y tú supones que si escuchas a la policía es por que hay muertos y robos? Si

Cómo más te enteras? Por los noticieros

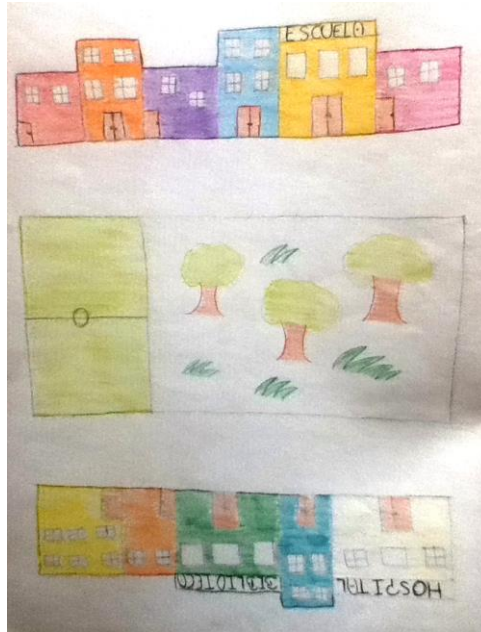
¿Te ha tocado a ti que te roben? No, pero a mi mamá sí.

¿Qué pueden hacer los niños como tú para solucionar esto problemas?

Por ejemplo, la contaminación, que reciclemos y pongamos la basura en su lugar en vez de tirarla. Y la delincuencia, que en vez de dejar de ir a la escuela, vayamos para aprender más y no ser delincuentes.

¿Qué es lo que más te gusta de tu ciudad y qué es lo que menos?

Lo que menos me gusta es que hay mucha contaminación y lo que más me gusta es que hay muchos lugares muy bonitos como el centro, la catedral, los edificios, allá por Chapultepec y por ejemplo el barrio de Analco, bueno, sus templos.



Cuando te pedí que dibujaras tu ciudad, hiciste este dibujo. Cuéntame ¿qué dibujaste.?

Dibujé así como un parque y un acera de una cuadra y acá otra cuadra. Esto es una cancha de fútbol. Este parque es alguno en particular o cualquier parque? No, no es particular ¿Y estas calles, son algunas en especial? No

¿Algo más que quieras agregar de tu dibujo? No

Cuando los niños como tú no están en la escuela, ¿a dónde van? ¿qué hacen? Pues yo a mi casa. Y el resto de los niños como tú, ¿a dónde crees que van? A su casa. ¿Y los fines de semana? Pues no sé, yo salgo con mi familia, con mi mamá. Bien, ¿y los niños como tú, a dónde van los fines de semana? Pues a plazas, a parques y al cine. A qué plazas van más seguido? Yo voy seguido a la plaza Forum que está en Tlaquepaque, una que se llama Alameda que está por San Juan de Dios. ¿Algún otro lado al que vayan? No.

Para los niños como tú, ¿cuáles crees que son los principales problemas que tiene la ciudad?

Problemas familiares. ¿Cómo cuales? Cuando a veces los niños no se llevan bien con sus papás. ¿Qué es lo que pasa? Pues se enojan y terminan peleándose. ¿Qué otros problemas? La violencia. ¿Cómo de qué tipo? Intrafamiliar y en la calle. ¿Qué otros problemas crees que tengan los niños como tú? Nada

¿Qué pueden hacer los niños como tú para solucionar esto problemas?

Tratar de arreglarlo sin peleas, sin golpes, se puede solucionar hablando

¿Cómo te enteras de estos problemas?

Lo veo en las noticias, por el periódico.

¿Qué es lo que más te gusta de tu ciudad y qué es lo que menos?

Lo que menos es la violencia, que a veces no se puede salir en la noche por todo, a veces te secuestran te violan.

¿Cómo te enteras que te secuestran o violan? Por las noticias

Y lo que más te gusta?

Que me puedo relajar con mi familia saliendo, excepto con mi padre

¿Algo más que quieras agregar? No

## **Plata – Escuela Pública de la Colonia Providencia**

P: 2



Una ciudad moderna, más moderna, pero con muchos carros, que contaminan mucho, y que también hacen delito y que a través de la contaminación ya casi no hay capa de ozono y nos da cáncer

Algo más que quisieras haber dibujado?

Sí, árboles

Y qué más?

Y ya, nomás

Cuando los niños como tú no están en la escuela, ¿qué hacen, dónde están en tu ciudad?

La mayoría son más sociables, no son tan guardados,

Como quién? Quién es guardado?

Por ejemplo un niño que no se junta con tantas personas, puede ser que esté en la casa ayudando a su mamá o así, pero si se van a la plaza, yo pienso que siempre se la pasan en sus jueguitos.

Dónde más?

A jugar, yo digo que a jugar al parque

¿Qué problemas crees que tiene la ciudad y que le importan a los niños como tú?

Que deberían leer más, porque me he dado cuenta desde que leo más, aprendo nuevas palabras, aprendes más y te concentras mejor

Y por qué dices que eso es un problema?

Porque cuando veo a alguien leyendo nada más es a una o dos personas, y a los otros con su blackberry

Algún otro problema que veas?

mmm.... No.

¿Qué crees que pueden hacer los niños como tú para resolver los problemas que mencionas:

Ponerse un propósito a corta distancia, no sé de leer una determinado número de libros en una semana o un mes.

Como es que a ti te gustó la lectura

Por mi mamá, me dijo que empezara a leer y pues me gustó

¿Qué es lo que más te gusta de tu ciudad y qué es lo que menos de gusta de ella?

Lo que más me gusta es lo arquitectónico, las torres o los puentes que hacen y los que menor me gusta: el delito

Y del delito cómo te enteras

Es que yo, paso por una calle donde regalan periódico, y lo leo a veces y de ahí me doy cuenta, y una vez le hablaron a mi mamá los Zetas, según esto, y por eso me doy cuenta



Cuéntame qué dibujaste cuando te pedí que dibujaras tu ciudad  
Dibujé un edificio, una casa y una niña

Eres tú?  
Sí

¿Hay algo más que te hizo falta dibujar de tu ciudad?  
Algo que distingue mucho a Guadalajara, el Mariachi, las tortas ahogadas, pero me hubiera gustado mucho dibujar la catedral, pero no alcancé

Cuando los niños como tú no están en la escuela, ¿qué hacen, a dónde van?  
En un parque, jugando con mi perro, en un lugar donde podamos estar varias personas, en un bosque, en los Colomos.  
Qué más hacen?

Yo voy a desayunar con mi familia o me quedo en mi casa

¿Qué problemas crees que tiene la ciudad y que le importan a los niños como tú?  
La inseguridad de que un niño no puede salir a la tienda solo porque tienen los papás miedo de que lo vayan a secuestrar o saquen la pistola y los vayan a matar

Y cómo te enteras de que pasa eso?  
En las noticias o mi papá me platica o en el periódico

¿Qué otro problema ves aquí en la ciudad que sea importante para los niños como tú?  
El tráfico, los problemas viales, automovilísticos, los choques muy fuertes, y ya... y la contaminación

Ante esos tres problemas ¿Qué crees que pueden hacer los niños como tú para resolverlos

Nosotros, se podría decir que somos el futuro de esta ciudad, entonces algo que se serviría, pues decírselo a algún adulto que pueda ayudar a ese problema, que sea alguien mayor que te pueda ayudar a dar el ejemplo mientras que esté en GDL

Decirles a los niños que nos salgan solos y que se calmen ante todo lo que pase.

¿Qué es lo que más te gusta de tu ciudad y qué es lo que menos de gusta de ella?  
Lo que más me gusta de mi ciudad, es el centro. El centro de GDL, pero lo que no me gusta que en el centro hay mucho drogadictos, eso es lo que no me gusta porque si te alejas tantito ya te están viendo feo o te dan como miedo

¿Algo más que quieras decir?

No

P: 4



Cuéntame qué dibujaste cuando te pedí que dibujaras tu ciudad

Dibujé la catedral de Guadalajara, pues porque no sé, cuando escucho, así que me preguntan: ¿tú vives en Guadalajara? pues me imagino la catedral

¿Hay algo más que te hizo falta dibujar de tu ciudad?

Pues me gusta mucho el hotel RIU y también el matute (puente)

Cuando los niños como tú no están en la escuela, ¿qué hacen?

Pues yo estoy en mi casa y si no me voy a la casa de mi hermano que tenemos, que está fuera de la ciudad

Y los demás niños

No sé, yo creo que están en su casa, en la computadora o en el celular

¿Qué problemas crees que tiene la ciudad y que le importan a los niños como tú?

Yo creo que es el tráfico, hay muchos carros, yo pienso que es el problema mayor de aquí.

Qué otros problemas

Yo creo que la contaminación, tan solo por los rios y lagos, tan solo el lago de Chapala está muy contaminado

Y qué más?

El río Santiago también está muy contaminado. La Primavera, muchas veces se quema y estamos deforestando mucho

Contaminación, tráfico y deforestación

¿Qué crees que pueden hacer los niños como tú para resolver los problemas que mencionas:

Ir un fin de semana a plantar árboles y no tirar tanta basura en la ciudad

¿Algo más que quieras agregar?

no

¿Qué es lo que más te gusta de tu ciudad y qué es lo que menos de gusta de ella?

Pues cuando voy a la casa de campo, me la paso muy bien y no está tan afuera de la ciudad queda por ahí cerca del Ángel Leaño y pues eso es lo que me gusta, voy todos los fines de semana para allá

Y lo que menos te gusta?

El tráfico de los lunes, y martes también. Porque donde pasamos pasa un tianguis y se hace mucho tráfico.

¿Algo más que quieras decir?

No



Cuéntame qué dibujaste cuando te pedí que dibujaras tu ciudad  
Es estadio Omnilife, unos carros pasando, unas nubes.

¿Hay algo más que te hizo falta dibujar de tu ciudad?  
La glorieta Minerva y ya

Cuando los niños como tú no están en la escuela, ¿qué hacen, dónde están?  
En sus casas, o en el parque, en una plaza.

¿Qué problemas crees que tiene la ciudad y que le importan a los niños como tú?  
Hay muchos balazos, la inseguridad, pues ya

Cómo te enteras?  
Por las noticias, por el periódico

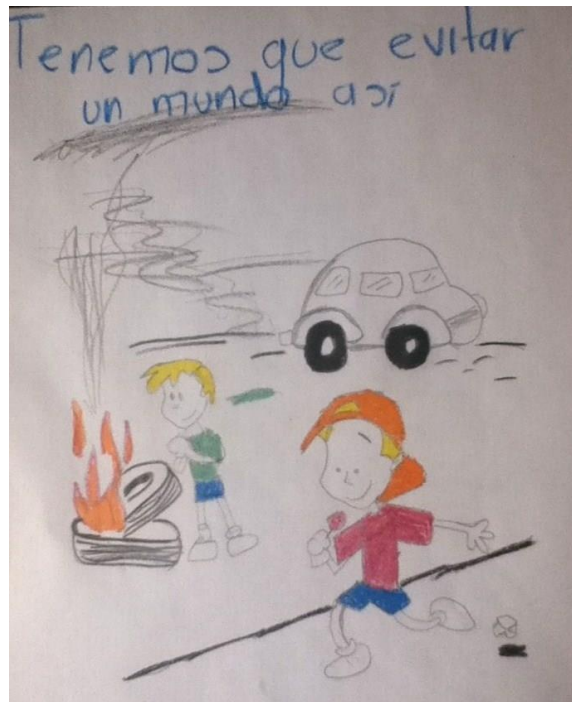
¿Qué crees que pueden hacer los niños como tú para resolver los problemas que mencionas:  
Llamar a la policía, denunciarlo, no salir de su casa.

¿Qué es lo que más te gusta de tu ciudad y qué es lo que menos de gusta de ella?  
Lo que más me gusta el estado Omnilife, las chivas y lo que no me gusta es el estadio de los Tecos

Algo más que no te guste? No, todo está muy bonito.

P: 6





Cuéntame qué dibujaste cuando te pedí que dibujaras tu ciudad  
Yo hice una ciudad en la que tenemos que evitar un mundo así porque no queremos más contaminación ni basura en las calles.

Dibujé un niño tirando basura y un niño quemando llantas y toda la contaminación arriba

¿Hay algo más que te hizo falta dibujar de tu ciudad?  
No

Cuando los niños como tú no están en la escuela, ¿qué hacen, dónde están?  
Por ejemplo yo voy los fines de semana con mi familia y en las tardes me la paso en mi casa. Los demás a lo mejor van a deportes, a hacer algo.

¿Qué problemas crees que tiene la ciudad y que le importan a los niños como tú?  
Contaminación, basura, violencia  
Algún otro  
no

¿Qué crees que pueden hacer los niños como tú para resolver los problemas que mencionas:  
Contra la contaminación, no quemar llantas, no tirar basura, no seguir lastimando al mundo

A qué te refieres, cómo se le lastima  
Cortando árboles, ensuciando el agua

Todo eso lo hace los niños?

No, también la gente grande, los adultos que son inconcientes del daño que le hacen a su mundo

Y qué pueden hacer los niños como tú

Intentar decirle a las personas mayores que si nos podría ayudar a hacer un mundo mejor

¿Algo más que quieras agregar? No

¿Qué es lo que más te gusta de tu ciudad y qué es lo que menos de gusta de ella?

Lo que más me gusta son muchas cosas, me encanta que sea verde, que hay muchos bosques, yo vivo cerca de uno: el centinela. Que esté preciosa y que haya educación

A qué te refieres? Que haya escuelas

Qué es lo que menos te gusta

Que haya personas en las calles que no tengan dinero y que estén vagando porque no tienen qué comer.

¿Algo más que quieras decir? No

### **Oro – Escuela privada de la colonia Providencia**

O: 1



Dibujé unos edificio que tienen luz, y ésta es como la antena, pájaros, muchos pájaros. Una calle, es como si fuera la carretera y la ciudad, están todos los coches y luego el parque, con una persona y su perrito, unas casitas y unas albercas en los clubs

¿Algo más que quieras decir sobre tu ciudad?

Que es muy grande, que hay muchas cosas y hay lugares muy divertidos. Hay mucha gente, muchos coches, muchos lugares que visitar divertirme. Y muchas casas.

¿A dónde van los niños como tú cuando no van a la escuela?

A veces, la mayoría, tenemos clases en la tarde, de baile o de cualquier cosa, y no sé, los viernes nos organizamos y vamos a casa de alguien, con varias niñas, o nos vemos no sé, en un parque de juegos, y ahí nos vemos todos y jugamos en el parque.

¿Cuáles son los problemas que los niños como tú piensan que hay en la ciudad?

Que es a veces peligrosa y no sé,

¿Por qué dices que es peligrosa?

Porque, no sé... hay mucho peligro para salir, tenemos que estar con más cuidado Y que está contaminada

Algún otro problema que crees que les importa a los niños como tú?

No

¿De esos dos problemas, qué crees que pueden hacer los niños como tú para solucionarlos?

En lo de peligroso, no sé; pero en lo de la contaminación, ya no tirar tantos papeles afuera del bote o si te tomaste una botella en vez de tirarla, volverla a usar muchas veces y no tirarla para que no contaminemos. Y en lo de peligrosa, no sé.

Qué es lo que más te gusta de tu ciudad y lo que menos

Lo que menos me gusta es que está peligrosa y lo que más me gusta es que puedo salir a muchos lugares y divertirme con mis amigas

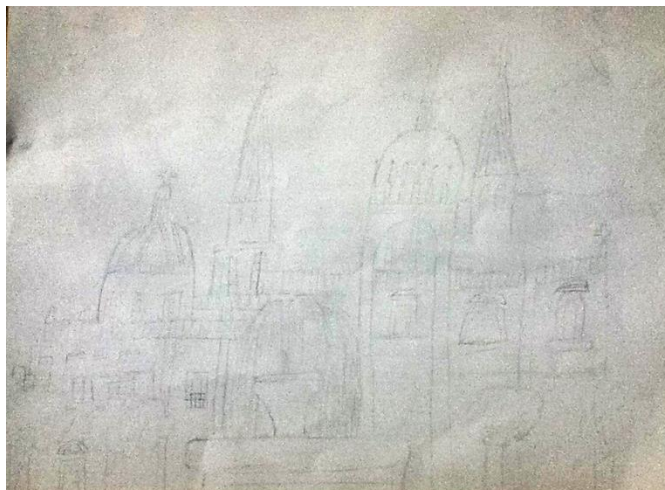
Dices que es peligrosa, pero cómo sabes que es peligrosa?

Por las noticias y si alguien llega contando algo, pues sabes que es peligrosa

¿Algo más que quieras contar?

No

O: 2



Cuando te pedí que dibujaras tu ciudad, hiciste este dibujo, ¿me puedes contar qué fue lo que dibujaste?

Dibujé la catedral porque a mí me parece que es así como una belleza que hay aquí en México, que es muy importante que para nosotros los mexicanos representa algo muy bonito la catedral.

¿Qué más quieres contar que dibujaste sobre tu ciudad?

Que también hay mucha violencia ahorita, pero yo no me pongo en eso de la violencia, yo pongo que un día México va a salir que ya no haya violencia va a hacer muy tranquilo, como aquí, como yo lo dibujé. Esto de aquí es un parque, atrás de la catedral.

Sabes cómo se llama esa plaza?

No

De la Liberación

¿Algo más que quieras decir sobre tu ciudad y que no hayas dibujado

Pues, no sé, niños, lugares bonitos, se me hubiera ocurrido dibujar una pirámide maya y pues también un parquecito por ahí, uno más grande con muchas personas, que veas así jugando y con tranquilidad, para mí, eso es muy importante.

¿A dónde van los niños como tú cuando no van a la escuela?

Pues yo hago, martes y jueves, voy a una actividad que es taekwondo. Eso es lo que yo hago. Y los fines de semana nos ponemos de acuerdo, por ejemplo, a veces para ir a plazas (Ah! también eso se me hubiera ocurrido, dibujar una plaza).

Hay un parque cerquita de mi casa, yo cuando voy, también voy a la tienda, platico con los demás y voy al parque, patino, estoy con la bicicleta. Los fines de semana cuando ya estoy todo aburrido y no quiero salir, pues tengo un aparato y empiezo a jugar, pero no juego mucho, como media hora y ya lo dejo.

Para los niños como tú ¿Cuáles son los principales problemas que tiene la ciudad?  
Un problema que hay en la ciudad, obviamente es la violencia y la contaminación.

Algún otro problema que crees que les importa a los niños como tú?  
No

¿De esos dos problemas, qué crees que pueden hacer los niños como tú para solucionarlos?

En la violencia, no creo que nosotros podamos hacer nada porque estamos todavía muy chiquitos y en la contaminación pues cuando veas basura y aunque no sea tuya, que no te importe que sea tuya o de fulanito y que tú la recojas y la tires al bote de basura. Y también de los choches, yo si fuera presidente de México, yo quitaría muchos carros porque ya ves que cuando prendes tu carro sale mucho humo y entonces yo quitaría muchos carros por lo de la contaminación.

También a la persona que tira basura, la multara, como en Canadá, y pues también lo que quitaría sería todos esos negocios de las drogas y todo eso, yo los quitaría del país y también la cerveza, pero hay muchos papás que les gusta la cerveza, pero yo no las quitaría, más bien yo diría que sería por tiempos quitarla y no quitarla.

Mencionas como problema la violencia, pero ¿cómo sabes que lo es?

Por las noticias, es que yo las veo con mis papás, como a veces pone el radio mi papá y las escuchamos las noticias y por ejemplo dice: hay... es que así grabando... hay tres cómo se dicen los descabezados? Para que no se escuchen así de feo, cuando lo escucho me pongo muy triste por esas personas y también quitaría a los inocentes que están ahorita en la cárcel, que los están culpando y que no hicieron nada, yo los dejaría libres, pero a los delincuentes, obviamente no.

Y de ellos, cómo te enteraste?

Pues, siempre cuando rezamos el cuarto de hora, nuestra maestra pide, dice que pidamos por los que están en la cárcel, que los culparon y no hicieron nada.

Algún otro problema que quieras mencionar  
No

¿Qué es lo que más te gusta de tu ciudad y lo que menos?

A mí me interesa mucho la cultura de nuestra ciudad, también el deporte y muchísimos lugares que hay aquí

¿Dónde ves esa cultura y el deporte?

Es que yo de chiquito fui a Can Cun y fuimos a la Ribera Maya y ahí había una cultura que es muy importante así para los mexicanos, es una maravilla del mundo y yo digo que eso es cultura

Y el deporte, dónde lo has visto en tu ciudad?

He ido muchísimas veces a los estadios y también fui a los Panamericanos

Y lo que menos te gusta de tu ciudad?

La contaminación

¿Algo más que quieras contar?

No

O: 3



Cuando te pedí que dibujaras tu ciudad, hiciste este dibujo, ¿me puedes contar qué fue lo que dibujaste?

Dibujé la catedral porque creo que es lo que más nos representa. Dibujé el puente Matute Remus por que está cerca de mi casa, la escuela porque es muy importante, el club Atlas porque voy casi todas las tardes ahí, a hacer ejercicio. Andares porque es una plaza y muchas personas van. Mi casa porque es donde siempre estoy y es donde me siento más relajada.

¿Qué más quieres contar que dibujaste sobre tu ciudad?

Sí, me faltó mi clase de matemáticas que es a donde voy, la casa de mis primas que casi todos los fines de semana voy y un HSBC que todas las tardes vamos siempre para el trabajo de mi mamá.

¿A dónde van los niños como tú cuando no van a la escuela?

Al club, a mi casa, a las clases de matemáticas y al trabajo de mi mamá. Los fines de semana a casa de mis abuelitos, a comer los sábados y a la casa de mis primas

Para los niños como tú ¿Cuáles son los principales problemas que tiene la ciudad?  
Tráfico, contaminación y que no todos tienen empleo. Creo que ya



¿De esos tres problemas, qué crees que pueden hacer los niños como tú para solucionarlos?

Pues con el tráfico puede ser que se abran más calles para llegar de otras formas a los lugares que quieres ir. Para la contaminación pues irse en bicicleta a la escuela y para el desempleo aunque sea chiquito que traten de buscar uno, las personas.

Cómo te enteras que esos son problemas?

Porque siempre que voy en el coche veo mucho tráfico, todas las personas están pitando, se desesperan. La contaminación porque en las noticias están pasando que por toda la contaminación que hay, el calentamiento global, nos está yendo mal. Y del desempleo, muchas veces ves a una persona que trata de buscar cosas y no encuentra, no encuentra y no tiene ningún empleo

¿Qué es lo que más te gusta de tu ciudad y lo que menos?

Lo que más me gusta ir al Club

Y lo que menos te gusta de tu ciudad?

Es que después de la escuela tengo que ir en el tráfico

¿Algo más que quieras contar?

No

O: 7



Cuando te pedí que dibujaras tu ciudad, hiciste este dibujo, cuéntame qué fue lo que dibujaste.

Dibujé un hotel, una casa y una fábrica, y me faltó el bosque pero ya no me cupo. Y dibujé algunas bolsas de basura afuera de las casas porque casi siempre están

o tiradas en vez de en un bote y dibujé a una niña en una bicicleta porque no quiere contaminar y no tiene coche para no contaminar.

Eres tú?

No

Y él quién es?

Es la persona que abre la puerta de los hoteles

¿Hay algo más que te hizo falta dibujar de tu ciudad?

Sí, los parques que hay en la ciudad, las escuelas y ya

Cuéntame qué hacen los niños como tú cuando no están en la escuela, por las tardes y los fines de semana, en dónde o a dónde van

En el cine o en el parque o en la casa de algún compañero o amiga. Y en su casa flojeando, o paseando al perro por la calle y ya.

¿Qué problemas crees que tiene la ciudad y que le importan a los niños como tú?

La contaminación y la inseguridad

¿Qué otro problema ves aquí en la ciudad que sea importante para los niños como tú?

No

¿Qué crees que pueden hacer los niños como tú para resolver los problemas que mencionas:

La inseguridad, siempre ir con un adulto o algo así para que no te pase nada, o estar segura de a dónde vayas y con quien te juntas

Y de la contaminación, si un amigo y tú van a ir a un mismo lugar, pues llevarla en el coche de tu mamá o así

¿Algo más que quieras agregar?

No.

¿Qué es lo que más te gusta de tu ciudad y qué es lo que menos de gusta de ella?

Lo que más me gusta, la naturaleza, su fauna y su flora y lo que menos me gusta que siempre ves basura tirada en la calle o en casa o que no separan la basura las personas y que se ve toda amontonada en una esquinita

Dónde ves esa flora y fauna en tu ciudad?

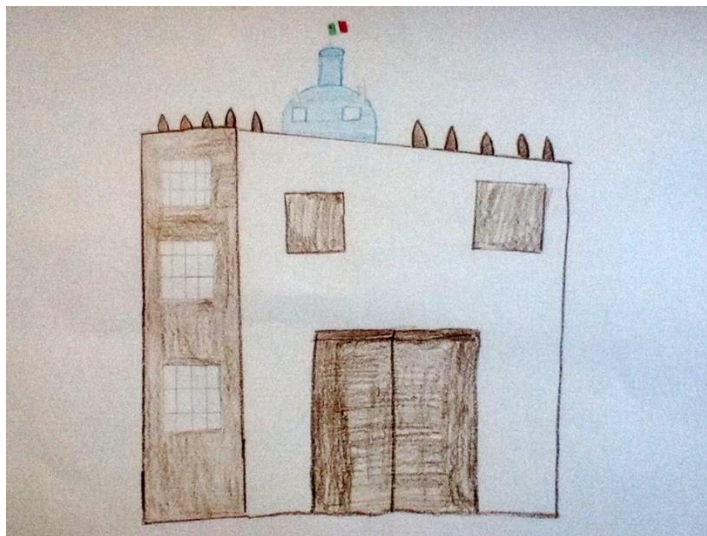
En los colomos cuando vas a un parque cerca de tu casa, ves a toda la gente ahí jugando o con los perritos y en el zoológico y ya

¿Algo más que quieras decir?

No

O: 8





Cuando te pedí que dibujaras tu ciudad, hiciste este dibujo, cuéntame qué fue lo que dibujaste

Es un museo de pinturas y arte,

Como se llama?

No sé pero lo he visto (visitado)

¿Hay algo más que te hizo falta dibujar de tu ciudad?

El estadio Omnilife

Alguna otra cosa? no

Cuéntame qué hacen los niños como tú cuando no están en la escuela, por las tardes y los fines de semana, en dónde o a dónde van

Yo casi siempre estoy jugando fútbol o voy al club o estoy con mis amigos. Juegas fútbol dónde. En mi coto hay un parque y ahí jugamos.

Y los otros niños?

Juegan fútbol, la mayoría. Les gusta correr

¿Qué problemas crees que tiene la ciudad y que le importan a los niños como tú?

Que haya muchos secuestros, que no es tan seguro ir solo a partes y ya

Cómo te enteras de esos problemas

Por las noticias y que mi mamá me dice que me cuide

¿Qué crees que pueden hacer los niños como tú para resolver los problemas que mencionas:

¿Algo más que quieras agregar?

¿Qué es lo que más te gusta de tu ciudad y qué es lo que menos de gusta de ella?

Esta ciudad es muy bonita y lo que no me gusta es que hay muchos niños que caen en las drogas y personas que secuestran a los niños.

Cómo te enteras que caen en las drogas?

Me dicen y he visto a niños en la calle tirados. Y mi mamá me dice que me cuide y también mi papá.

Cuando me dices que tu ciudad es bonita, dónde le ves lo bonito?

Porque hay lugares que tienen mucha cultura y que te gustaría conocerla

Cómo cuáles?

Este, no sé. Pues los museos, los estadios.

¿Algo más que quieras decir?

Pues que los niños jueguen, que hagan deporte y no caigan en cosas malas como en drogas, el alcohol y el cigarro

O: 9



Cuando te pedí que dibujaras tu ciudad, hiciste este dibujo, cuéntame qué fue lo que dibujaste

Pues puras cosas malas, no me gusta la ciudad

Por qué? Cuéntame qué fue lo que dibujaste?

Hay mucha inseguridad, las calles están muy maltratadas y la policía no atiende tan rápido como debería. No funcionan tan bien las cosas.

Cómo qué cosas?

Los policías no atienden bien a la gente o hay trato con los narcotraficantes, los Zetas, mucha gente termina matándose o los asesinan.

Descríbeme que es esto:

Se colgó,

Dónde lo viste?

En ningún lugar, se me ocurrió.

Y éste?

Le dispararon

Aquí que dibujaste? Un edificio y esto no se que sea, lo vi en un video juego y se me ocurrió ponérselo (es ventilación)

Cómo te enteras de esos problemas? Pues salen en las noticias,

Te ha tocado verlos directamente? Sí, los baches y la policía que no nos atiende bien

Te ha pasado a ti? Sí, hace poco nos robaron y se inventaron cualquier excusa para no ir a buscarlos, ya habíamos detectado a los que nos robaron y aún así no había ido a agarrarlos.

Y por qué lo dibujaste con lluvia? Qué quiere decir? No sé, me gustó

Cuéntame qué hacen los niños como tú cuando no están en la escuela, por las tardes y los fines de semana, en dónde o a dónde van? En su cuarto estirado escuchando música o jugando X box,

Y los fines de semana, qué hacen los niños como tú?

Salen a la vía, juegan con sus amigos, van a las plazas

¿Qué problemas crees que tiene la ciudad y que le importan a los niños como tú? La inseguridad básicamente. Creo que nomás la inseguridad

¿Qué crees que pueden hacer los niños como tú para resolver los problemas que mencionas: No tengo idea

¿Qué es lo que más te gusta de tu ciudad y qué es lo que menos de gusta de ella?  
Lo que más me gusta de mi ciudad Los avances tecnológicos, las plazas ya tienen varias cosas avanzadas

Cómo cuáles? Los cines en 4D y 3D,

Ya te tocó ir? Sí, tienen avances tecnológicos,

Como cuales otros?

A mí no me tocó, pero mi papá dice que antes había para los ingenieros un aparato para diseñar digitalmente una casa y saber si sí va a quedar o no. Y cosas así que ayudan en la vida del día a día.

Y lo que menos te gusta? Los servicios públicos: los camiones están muy descuidados, las calles maltratadas, los drenajes no sirven muy bien y etcétera

Estás muy enojado? Sí.

¿Algo más que quieras decir? No

O: 10



Cuando te pedí que dibujaras tu ciudad, hiciste este dibujo, cuéntame qué fue lo que dibujaste.

Dibujé según yo, hice una iglesia que significa que a pesar de todo lo que está pasando en México, el narcotráfico y toda la violencia que hay, todavía tratamos

de seguir con nuestra vida diaria, yendo a la Iglesia. También lo que me gusta mucho de mi ciudad son los paisajes que tienen como las playas de Vallarta y de Mazatlán, así, todos sus paisajes.

Y a pesar de todo pues los niños seguimos, pues jugando, tratando de seguir la vida normal como un niño. Aunque a veces estas generaciones están más metidas en la violencia, antes no era tan violento en general todo y pues está cambiando muchos

Cuando un niño de 12 años, me dice: antes no era tan violento, a qué te refieres con “antes”

En la época de nuestro padres, porque bueno también, yo recuerdo que cuando era niño, uno podía salir a la calle tranquilo sin pensar en que no me vayan a robar, no me vayan a asaltar

Cómo de qué edad estás hablando? Como 5 años

Esto qué es?

Es la cancha de fútbol la puse para expresar la diversión de los niños, que a pesar de todo nos divertimos. Los videojuegos para representar la violencia que hay en estas generaciones que aunque lo tomen como juego, los niños desde pequeñas edades ya tienen en mente todo eso de la sangre y así, y me parece muy mal. Esto (el carro) lo puse para representar que seguimos caminando. Arriba de la Iglesia es un lugar donde puedes ver la ciudad y así.

¿Este eres tú?

No sé, es un monito que hice.

Cuéntame qué hacen los niños como tú cuando no están en la escuela, por las tardes y los fines de semana, en dónde o a dónde van

Normalmente salimos con los amigos a plazas o cosas así, o a veces no tanto como salir si no juntarnos, por ejemplo, si tienes amigos en tu misma casa, pues te juntas con tus amigos en tu casa o en el mismo parque

Cuando dices en tu misma casa te refieres a un coto

Sí, al coto, siempre en el coto

¿Qué problemas crees que tiene la ciudad y que le importan a los niños como tú?

Principalmente la inseguridad que tiene México, que uno no puede salir sin estar cuidando cada paso que tomas porque sí es muy complicado ahora pues hay demasiada violencia y se meten con nosotros siendo inocentes

Quiénes se meten?

Los niños los adultos no todos tenemos la culpa de los que hagan

Quiénes? El gobierno, yo pienso que ahorita esta mal porque es muy corrupto porque realmente en las mismas noticias pasan que se venden los abogados, los jueces, sacan a personas de la cárcel por dinero

¿Cómo te enteras de estos problemas?

Por las noticias, también porque muchas personas lo saben si que lo tengan que decir públicamente

Y se los dicen a los niños? Sí, para decirnos cómo está la cosa y que nos cuidemos

¿Te ha tocado verlo o vivirlo? Sí,

¿Qué crees que pueden hacer los niños como tú para resolver los problemas que mencionas:

Principalmente dejar de jugar juegos de violencia porque realmente afecta mucho las mentes y porque los niños ahorita decimos que no nos va afectar ahorita porque es un simple juego, pero cuando sean adultos todo eso lo van a tener en mente y así van a ser de violentos, no sé, se pueden convertir en una persona muy violenta tan solo por jugar esos juegos

¿Algo más que quieras agregar?

Tratar de arreglar las cosas hablando y no con violencia. Tratar de hacer más amistades que enemistades.

¿Qué es lo que más te gusta de tu ciudad y qué es lo que menos de gusta de ella?

Lo que más me gusta de mi ciudad que a pesar de todo, nos apoyamos entre los mismos mexicanos, porque a pesar de esto salimos adelante porque yo creo que muchos países en lo que pasara esto no podrían seguir adelante, realmente

Cuando dices “nos apoyamos”, a qué te refieres

Pues que no realmente no me refiero a apoyo de Ah! Te ayudo a levantarte, pero entre todo México creo que sí tomamos como conciencia de las cosas y a pesar de que seamos muy pequeños podemos lograr cosas, poco a poco porque uno no inicia siendo grande, se inicia desde pequeño, se convierte en grande. Por eso yo creo que seguir los pasos de nuestros padres, bueno, obviamente los buenos porque si me dices no, mi papá le pega a mi mamá, pues no, no vamos a pegarle a nuestra mamá nosotros y pues tratar de llevártela bien, no des problemas, no te metas en cosas que tú sabes que están mal, reconsiderar bien las cosas antes de hacerlas y cosas así.

En resumen: Lo que más me gusta es que la gente se apoye

Y lo que menos me gusta es que el gobierno no haga tanto trabajo, exige muchas cosas. Yo creo que el principal problema que han en México, la delincuencia y la pobreza porque realmente uno está tan pobre que tiende a robar para sobrevivir,

no es robar por querer robar y pues eso es lo que me molesta que el gobierno no tome acción dando más trabajos, empleando más cosas, poniendo dinero a donde se ocupa, en vez de robarse el dinero y hacerlo ellos mismos, siendo corruptos.

¿Algo más que quieras decir?

No.